I 3868

trala

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMINA

ANUL V 7 IULIE 1956

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1969
97
- IUL. 2005
1 IUL. 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Inv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Inv. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 5.15.16 și 4.24.71

I 3868

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

Nr. 7 *Iulie 1956*

2021

CUPRINS

Pag.

HOTĂRÎREA Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn şi a Consiliului de Miniştri al Republicii Populare Romîne cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală din R.P.R. . . . 3

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

Stanciu Stoian: Drumul revistei noastre 15
A. Chircev: Unele aspecte ale supraîncărcării elevlior în şcoala noastră . 20
D. Salade: A. S. Makarenko despre orientarea profesională 33
N. Tomoiagă: Ideile lui Alecu Russo despre morală şi educaţie 43

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

C. Pufan: Citeva particularităţi psihologice ale dezvoltării copilului surdo-mut în perioada începutului demutizării 51
E. Bălăneanu: Jocurile de construcţie în grădiniţa de copii 66

DE PESTE HOTARE

N. M. Tabacinikova: Cea de-a XVIII-a Conferinţă Internaţională privind învăţămîntul public 74

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

E. Nicolaescu: Teme pentru acasă la matematică 84
I. Popescu: Revista „Limba romînă" nr. 2, 1956 86

CRONICA

C. D.: Şedinţa consiliului ştiinţific al Institutului de ştiinţe pedagogice cu prilejul împlinirii a 35 ani dela înfiinţarea P.C.R. . . . 88
F. A.: De la consfătuirea pe ţară în problemele educaţiei preşcolare . . 91
E. M.: Să legăm mai strîns ştiinţa psihologică de practică . . . 92

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

16188

1964

СОДЕРЖАНИЕ

Постановление Центрального Комитета Румынской Рабочей Партии и Совета Министров Румынской Народной Республики об улучшении общего образования в РНР. 3

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Станчу Стоян : Путь нашего журнала 15
А. Кирчев : Некоторые аспекты перегрузки учащихся в нашей школе 20
Д. Саладе : А. С. Макаренко о профессиональной ориентировке 33
Н. Томоиага : Взгляды Алеку Руссо на мораль и воспитание 43

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

Конст. Пуфан : Несколько психологических особенностей развития глухонемого ребенка в начале демутизации 51
Е. Баланяну: Строительные игры в детском саду 66

ЗА РУБЕЖОМ

Н.М.Табачникова: XVIII Международная конференция по народному просвещению 74

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Елена Николаеску : Домашние задания по математике 84
Ион Попеску : Журнал „Румынский язык“ № 2. 1956 г. 86

ХРОНИКА

К. Д. : Совещание научного совета Института педагогических наук по случаю 35-летия со дня создания Румынской Коммунистической Партии 88
Ф. А. : С совещания по стране в связи с вопросами дошкольного воспитания . 91
Е. М.: Крепить связь психологической науки с практикой 92

SOMMAIRE

La Résolution du Comité Central du Parti Ouvrier Roumain et du Conseil des Ministres de la République Populaire Roumaine en vue d'élever le niveau de l'enseignement de culture générale dans la République Populaire Roumaine 3

THÉORIE ET HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

Stanciu Stoian : La voie de notre revue 15
A. Kircev : Le problème du surchargement des élèves dans nos écoles . . 20
D. Salade : A. S. Makarenco et l'orientation professionnelle 33
N. Tomoioagă : Les idées d'Aleco Russo concernant la morale et l'éducation . . 43

DE L'EXPÉRIENCE DE NOTRE ÉCOLE

C. Pufan : Quelques particularités psychologiques du développement de l'enfant sourd-muet pendant l'initiation au langage articulé 51
E. Bălăneanu : Les jeux de constructions au jardin d'enfants 66

L'ENSEIGNEMENT A L'ÉTRANGER

N. M. Tabacinikova : La XVIIIe Conférence internationale de l'Instruction publique 74

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

E. Nicolaesco : Les devoirs écrits des élèves aux mathématiques 84
I. Popesco : La revue „La langue roumaine“ nr. 2/1956 86

CHRONIQUE

C. D. : La séance du conseil scientifique de l'Institut de sciences pédagogiques à l'occasion du 35ème anniversaire de la création du Parti Communiste Roumain 88
F. A. : La conférence générale concernant le problème de l'éducation préscolaire 91
E. M. : Pour une plus étroite liaison entre la science psychologique et la pratique 92

HOTĂRÎREA

Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn şi a Consiliului de Miniştri al Republicii Populare Romîne cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală din R.P.R.

Şcoala de cultură generală constituie unul din factorii principali ai progresului cultural al poporului şi prima verigă din sistemul de pregătire a cadrelor necesare construirii socialismului. Pentru a îndeplini acest rol important în etapa actuală de dezvoltare a ţării noastre, şcolii de cultură generală îi revin următoarele sarcini :

— Să asigure cetăţenilor din R.P.R. dreptul la învăţătură prin primele 4 clase ale învăţămîntului elementar general, obligatoriu şi gratuit.

— Să răspundă la avîntul spre învăţătură al poporului prin generalizarea învăţămîntului elementar de 7 ani de asemenea obligator şi gratuit, precum şi prin dezvoltarea învăţămîntului mediu.

— Să asigure promoţiile necesare de absolvenţi ai învăţămîntului elementar (de 7 ani) şi ai învăţămîntului mediu, potrivit cerinţelor de şcolarizare ale şcolilor profesionale de ucenici, şcolilor tehnice şi instituţiilor de învăţămînt superior, în care se pregătesc muncitori calificaţi, cadre medii şi superioare necesare construirii socialismului.

Şcoala de cultură generală trebuie să dea procesului instructiv-educativ un conţinut determinat de sarcina sa fundamentală de a creşte un tineret multilateral pregătit, înarmat cu cunoaşterea legilor naturii şi dezvoltării societăţii, cu o concepţie ştiinţifică despre lume, capabil şi competent să aplice în practică cunoştinţele însuşite în şcoală, educat în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar.

Bazele şcolii noi din Republica Populară Romînă, capabilă să răspundă acestor măreţe sarcini, au fost puse prin Reforma învăţămîntului din 1948. Înfăptuită din iniţiativa partidului şi guvernului, Reforma învăţămîntului marchează hotarul dintre şcoala veche burgheză şi şcoala nouă a regimului de democraţie populară.

După Reforma învăţămîntului, şcoala de cultură generală s-a dezvoltat cu mare avînt. A crescut numărul claselor elementare (I—IV) pentru a cuprinde toţi copiii de vîrstă şcolară ; învăţămîntul în clasele V—VII a ajuns să primească anual peste 62 la sută din absolvenţii primelor patru clase ale învăţămîntului elementar, iar numărul elevilor din învăţămîntul mediu este de trei ori mai mare decît în anul 1938—1939. Condiţii largi de dezvoltare au fost asigurate învăţămîntului minori-

tăților naționale în limba maternă, în peste 3000 de școli și instituții preșcolare.

Prin Reforma învățămîntului s-a dat învățămîntului de cultură generală din țara noastră o orientare nouă, realist-științifică, condiție necesară pentru a lega școala de construirea socialismului. Folosind tradițiile progresiste ale învățămîntului din țara noastră și bogata experiență a școlii sovietice, au fost elaborate planuri noi de învățămînt, programe și manuale școlare noi, metodici și îndrumări metodice, iar laboratoarele, muzeele și cabinetele școlilor au fost înzestrate cu aparatură și material didactic.

O mare atenție s-a acordat cadrelor didactice, cărora le revine principalul rol în realizarea principiilor stabilite de Reforma învățămîntului. Măsurile luate de partid și guvern creează cadrelor didactice din învățămîntul de cultură generală stabilitatea în muncă și condiții tot mai bune de viață și de continuă perfecționare a măiestriei pedagogice. Hotărîrea Consiliului de Miniștri al Republicii Populare Romîne nr. 387/1956 îmbunătățește salariile și condițiile de locuit și aprovizionare ale cadrelor didactice de la școlile de cultură generală, profesionale de ucenici, tehnice și tehnice de maiștri.

În urma măsurilor luate, școala de cultură generală a făcut importante progrese în anii care au trecut de la Reforma învățămîntului. S-a ridicat nivelul predării, s-a îmbogățit conținutul instructiv-educativ al procesului de învățămînt și s-a îmbunătățit pregătirea elevilor.

Necesitățile crescînde ale societății socialiste ce se construiește în țara noastră, dezvoltarea economiei, științei și tehnicii cer ridicarea la un nivel din ce în ce mai înalt a învățămîntului de cultură generală.

Pentru aceasta este necesar să fie înlăturate lipsurile care mai există în privința predării unor obiecte din domeniul științelor despre natură și societate și a legării învățămîntului cu practica, cu munca productivă, din uzine și de pe ogoare.

Congresul al II-lea al P.M.R. arată că lipsurile din învățămîntul de cultură generală se datoresc mai multor cauze. Desele schimbări aduse de Ministerul Învățămîntului în planurile de învățămînt au provocat nestabilitate în colectivele pedagogice și au frînat perfecționarea predării pe baza unei experiențe de durată a cadrelor didactice. Nestabilitatea planurilor de învățămînt a impus totodată dese revizuiri de programe și manuale, ceea ce a îngreunat îmbunătățirea lor.

Planurile și programele de învățămînt din ultimii ani, cu toate îmbunătățirile aduse, mențin supraîncărcarea elevilor cu un material de studiu prea vast în raport cu forțele lor și cu durata actuală de școlarizare a învățămîntului de cultură generală de numai 10 ani. În condițiile școlii din țara noastră această durată s-a dovedit insuficientă pentru desfășurarea unui învățămînt cuprinzător și de calitate.

Manualele școlare nu întrunesc toate cerințele pedagogice necesare și sînt uneori greu accesibile elevilor, contribuind astfel la supraîncărcarea acestora.

Munca unor cadre didactice nu este încă la înălțimea cerințelor fiindcă — pe de o parte — sprijinul primit din partea organelor de îndrumare și control ale Ministerului Învățămîntului și ale secțiunilor de învățămînt ale comitetelor executive ale sfaturilor populare este încă insuficient calificat, iar — pe de altă parte — nu toate cadrele

didactice au calificarea cerută de funcția didactică pe care o dețin. Rețeaua școlilor de 7 ani este fărîmițată pe un număr prea mare de unități școlare mici, cu o singură serie de clase V—VII, ceea ce îngreunează utilizarea judicioasă a cadrelor didactice de specialitate și a materialului didactic.

Înzestrarea școlilor cu material didactic necesar laboratoarelor și muzeelor în care se pun bazele învățămîntului concret, legat de practică, este incompletă. Mai sînt școli de 7 ani în mediul rural, cărora comitetele executive ale sfaturilor populare nu le-au repartizat teren pentru parcele agricole experimentale.

Directivele Congresului al II-lea al P.M.R. cu privire la cel de-al II-lea plan cincinal de dezvoltare a economiei naționale prevăd sarcina de a se intensifica munca pentru ridicarea nivelului învățămîntului de cultură generală, acordîndu-se o atenție deosebită științelor fizico-matematice și legării procesului de învățămînt de viață, de activitatea practică.

Pentru îndeplinirea acestei sarcini, învățămîntul de cultură generală trebuie strîns legat de activitatea construirii socialismului, de munca productivă, creatoare. Calea cea mai sigură pentru legarea învățămîntului de practică, de munca productivă o constituie politehnizarea învățămîntului de cultură generală, principal factor pentru educația armonioasă și multilaterală a tineretului.

Politehnizarea învățămîntului trebuie îmbinată cu lărgirea orizontului cultural al elevilor și cu ridicarea nivelului lor științific-teoretic.

În acest scop, se va da o dezvoltare mai mare studiului științelor despre natură, prin predarea unor cunoștințe din domeniul matematicii superioare, prin reluarea studiului botanicii și zoologiei la un nivel mai ridicat în cursul mediu și prin completarea cunoștințelor de științe naturale cu studiul geologiei. O atenție deosebită se va acorda științelor fizice și chimice, care împreună cu celelalte științe despre natură stau la baza procesului de politehnizare a învățămîntului de cultură generală.

În vederea lărgirii orizontului de cultură generală al absolvenților învățămîntului mediu și pentru ridicarea nivelului lor teoretic este necesar a se introduce în planurile de învățămînt două obiecte noi din domeniul științelor sociale: elemente de marxism-leninism și elemente de economie politică.

Pentru a desfășura, fără supraîncărcarea elevilor, un învățămînt de cultură generală capabil să îndeplinească cerințele formulate mai înainte, se dovedește necesară prelungirea duratei de școlarizare la 11 ani. Tot pentru a înlătura supraîncărcarea, în școlile minorităților naționale limba romînă se va introduce ca obiect obligatoriu după ce elevii au deprins scrisul și cititul în limba maternă.

Propășirea școlii de cultură generală este posibilă numai prin munca însuflețită a cadrelor didactice, a învățătorilor și profesorilor, care trebuie pregătiți pentru a face față sarcinilor predării în condițiile politehnizării școlii de cultură generală. Pregătirea învățătorilor și a profesorilor instruiți cu datele și rezultatele pedagogiei progresiste, capabili să ridice nivelul muncii instructiv-educative și să promoveze politehnizarea învățămîntului, este o condiție principală pentru perfecționarea școlii de cultură generală.

Pentru a asigura un cadru organizatoric stabil în vederea desfășurării acțiunilor necesare îndeplinirii sarcinii puse de Congresul al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn privind îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală din R.P.R.;

Ținînd seama de propunerile cadrelor didactice și ale părinților elevilor exprimate în consfătuirea ținută la Consiliul de Miniștri al R.P.R. la 24—26 martie a.c., cu unele cadre fruntașe din învățămîntul de cultură generală și din învățămîntul superior, în consfătuirile raionale din 8 aprilie 1956 și în consfătuirea pe țară ținută la București în zilele de 23—25 aprilie a.c., în care s-au dezbătut pe larg problemele puse de dezvoltarea și ridicarea învățămîntului de cultură generală din patria noastră;

Comitetul Central al Partidului Muncitoresc Romîn și Consiliul de Miniștri al Republicii Populare Romîne

H o t ă r ă s c :

I. Durata și organizarea învățămîntului de cultură generală

1. — Învățămîntul de cultură generală din Republica Populară Romînă se desfășoară pe 11 clase și cuprinde:

a) cursul elementar (clasele I—VII);

b) cursul mediu (clasele VIII—XI).

2. — Începînd cu clasa a X-a se pot organiza, potrivit planului anual de școlarizare și de rețea, două secții: secția reală și secția umanistică. În școlile cu o singură secție va funcționa obligatoriu secția reală.

3. — În clasele I—IV se organizează învățămîntul exclusiv de zi; în clasele V—VII și în cursul mediu (clasele VIII—XI), pe lîngă învățămîntul de zi, se poate organiza învățămîntul seral sau fără frecvență.

La învățămîntul de zi și seral se poate promova o singură clasă într-un an școlar. Cu aprobarea Ministerului Învățămîntului se pot urma 2 clase într-un an.

4. — Anul școlar la învățămîntul de cultură generală începe la 1 septembrie, cu excepția școlilor și secțiilor serale pentru tineretul sătesc, care își încep activitatea la 15 octombrie. La învățămîntul de zi și seral activitatea instructiv-educativă dintr-un an școlar se desfășoară 1 septembrie, cu excepția școlilor și secțiilor serale pentru tineretul sătesc la care ea se desfășoară pe semestre.

Structura anului școlar (durata trimestrelor sau semestrelor, durata orei de curs, perioadele de practică, vacanțele etc.), sesiunile și obiectele de examen, precum și organizarea și desfășurarea examenelor de la învățămîntul de zi, seral și fără frecvență, se stabilesc de Ministerul Învățămîntului.

II. Conținutul învățămîntului de cultură generală

5. — Învățămîntul de cultură generală are sarcina să asigure elevilor de la fiecare curs, ținînd seama de vîrsta lor, o dezvoltare multilaterală, printr-un sistem închegat și unitar de cunoștințe științifice,

îmbinate cu deprinderi practice de muncă productivă, prin însușirea educației morale comuniste, a educației estetice și educației fizice.

Începînd cu anul școlar 1956—1957 se va trece la înfăptuirea treptată a politehnizării învățămîntului în școala de cultură generală din R.P.R., principala condiție a dezvoltării multilaterale a elevilor și a întăririi legăturii învățămîntului cu practica.

6. — Învățămîntul elementar în primele patru clase are sarcina să formeze la elevi deprinderea citirii și scrierii corecte, să le dezvolte gîndirea și vorbirea, să le asigure însușirea cunoștințelor și deprinderilor elementare de muncă și de igienă, precum și o dezvoltare fizică armonioasă.

În clasele I—IV se vor preda următoarele obiecte și activități practice: limba romînă (maternă), limba rusă, istoria patriei, geografia, matematica, elemente de științe fizico-chimice și biologice, caligrafia, desenul, cîntul, educația fizică și lucrul manual.

7. — Învățămîntul elementar în clasele V—VII are sarcina să asigure elevilor cunoașterea gramaticii limbii romîne (materne) și a celor mai valoroase creații din literatura romînă (literatura naționalității); să dea elevilor posibilitatea să se exprime, oral și scris, în limba rusă și în altă limbă modernă (engleză, franceză, germană etc.), în limita vocabularului de bază și a principalelor reguli gramaticale proprii acestor limbi; să dea elevilor un sistem larg și unitar de cunoștințe din istorie și din științele despre natură, în spiritul concepției materialist-dialectice; să întărească disciplina conștientă, educația patriotică și estetică a elevilor, să lărgească sfera deprinderilor lor practice și să le dezvolte deprinderi elementare de educație fizică și sport.

Pentru aceasta, în clasele V—VII se vor preda următoarele obiecte și activități practice: limba romînă (maternă), limba rusă și o altă limbă modernă (engleza, franceza, germana etc.), istoria universală și istoria patriei, constituția R.P.R., matematica, aritmetica, geometria plană și în spațiu, algebra elementară), fizica, chimia, științele naturale și igiena, geografia generală și geografia patriei, desenul, muzica și cîntul, educația fizică, lucrări practice în ateliere școlare și pe parcele școlare experimentale agricole.

8. — Învățămîntul mediu desăvîrșește cultura generală a elevilor prin studiul literaturii romîne (literatura naționalității) și prin cunoașterea celor mai de seamă creații din literatura universală și îndeosebi din literatura rusă, literatura engleză sau franceză, germană etc.; prin introducerea cunoștințelor necesare de marxism-leninism, psihologie, logică și economie politică; prin extinderea și aprofundarea științelor despre natură și a deprinderilor practice de muncă. În învățămîntul mediu se desăvîrșește educația fizică multilaterală a elevilor.

În vederea atingerii acestui scop, în învățămîntul mediu se vor preda următoarele obiecte și activități practice: literatura romînă (naționalității conlocuitoare), limba și literatura rusă, una din celelalte limbi și literaturi moderne (engleză, franceză, germană etc.), limba latină, istoria universală și istoria patriei, filozofia (elemente de marxism-leninism, psihologia, logica), elemente de economie politică, matematica (algebra elementară și teoria ecuațiilor cu o singură necunoscută, geometria elementară și geometria analitică, trigonometria, calcul diferențial și integral), astronomia, fizica, chimia, științele naturale, geografia fizică, geografia economică și politică și geografia patriei, desenul, mu-

zica și istoria muzicii, educația fizică, lucrări practice în ateliere școlare și pe parcele școlare experimentale, practica în producție.

La secția reală nu se predă limba latină, iar la secția umanistică se va da o dezvoltare mai mare studiului literaturii romîne (minorității naționale), limbii și literaturii ruse, limbii latine, limbii engleze sau franceze, germane etc., elementelor de marxism-leninism.

9. — În școlile, secțiile și clasele cu limbă de predare a minorităților naționale obiectele de studii se vor preda în limba maternă a elevilor, iar limba romînă se va preda ca obiect obligatoriu începînd cu clasa a doua.

10. — Succesiunea obiectelor pe ani și numărul de ore pentru fiecare obiect sînt stabilite prin planuri de învățămînt, elaborate de Ministerul Învățămîntului și aprobate de Consiliul de Miniștri.

Predarea obiectelor se va face după programe de învățămînt întocmite de Ministerul Învățămîntului.

Pînă la deschiderea anului școlar 1956/1957, Ministerul Învățămîntului și C.C. al U.T.M. vor reglementa activitățile pionierești ale U.T.M., A.V.S.A.P., cercuri de elevi și altele, astfel ca acestea să totalizeze cel mult 3 ore pe săptămînă, iar programarea lor să fie făcută în așa fel ca elevilor să le rămînă 5 jumătăți de zile libere pe săptămînă pentru studiul individual și recreație.

11. — Manualele pentru școlile de cultură generală, metodicile și lucrările de literatură pedagogică, precum și materialele grafice necesare vor fi editate de Ministerul Învățămîntului prin Editura de Stat Didactică și Pedagogică.

Pentru elaborarea manualelor se va institui concurs. Ministerul Învățămîntului va întocmi regulamentul concursului și-l va supune spre aprobare Consiliului de Miniștri în termen de 20 zile de la apariția prezentei Hotărîri.

Pentru eventualele îmbunătățiri ale manuscriselor admise la concurs, Ministerul Învățămîntului le va putea tipări mai întîi ca manuale de probă, în cîteva mii de exemplare, pentru a fi experimentate într-un număr limitat de școli sau clase. După îmbunătățirile aduse în urma experimentării se va trece la tipărirea lor în tirajul necesar.

12. — În vederea accentuării caracterului politehnic al învățămîntului, în școala de cultură generală se vor organiza ateliere școlare pe lîngă școlile de zi care au clasele V—VII sau clasele V—XI.

13. — Pentru experimentarea metodelor pedagogice noi se autorizează Ministerul Învățămîntului să înființeze școli de cultură generală experimentale.

În școlile de cultură generală experimentale, Ministerul Învățămîntului poate exercita direct și conducerea administrativ-gospodărească.

III. Rețeaua școlilor de cultură generală

14. — Rețeaua școlilor de cultură generală de zi se constituie din următoarele categorii de unități școlare:

— Școala medie de 11 ani, care cuprinde clasele I—XI și reprezintă școala completă de cultură generală.

— Școala elementară de 7 ani, care cuprinde primele 7 clase ale școlii de cultură generală.

— Școala elementară de 4 ani, care cuprinde primele 4 clase ale școlii de 7 ani.

In afară de aceste unități școlare, se mai pot organiza, acolo unde nevoile învățămîntului le justifică, școli care cuprind numai clasele V—VII (gimnazii) și școli care cuprind numai clasele V—XI sau VIII—XI (licee).

15. — Școlile elementare cu clasele I—VII și gimnaziile vor avea obligatoriu cel puțin două rînduri de clase V—VII. Derogări de la aceste dispoziții se pot face cu aprobarea Ministerului Învățămîntului.

16. — Învățămîntul de cultură generală pentru naționalitățile conlocuitoare se va face în școli cu limba de predare maternă.

In regiunile și localitățile cu populație de diferite naționalități se vor organiza școli cu secții sau clase romîne și secții sau clase în limba de predare a minorității respective.

17. — Incepînd cu anul școlar 1956—1957 clasele I—VIII vor fi mixte, formîndu-se cu elevi din ambele sexe, învățămîntul mixt urmînd să se extindă treptat în celelalte clase.

18. — Efectivele de elevi dintr-o clasă, cît și numărul posturilor de învățători, în raport cu numărul elevilor vor fi stabilite de Ministerul Învățămîntului.

IV. Dezvoltarea învățămîntului de cultură generală

19. — Învățămîntul de 7 ani din R.P.R. va fi dezvoltat în cel de-al 2-lea cincinal astfel ca pînă în anul școlar 1960/1961 să se cuprindă în clasa a V-a cca. 90 la sută din absolvenții clasei a IV-a elementare, iar în cel de-al 3-lea cincinal să se înfăptuiască învățămîntul elementar de 7 ani general și obligatoriu.

Ministerul Învățămîntului va supune spre aprobare Consiliului de Miniștri un plan de acțiune pentru aducerea la îndeplinire a acestor prevederi.

20. — Pentru a urmări îndeplinirea sarcinilor de școlarizare în clasele I—IV și V—VII, Ministerul Învățămîntului și comitetele executive ale sfaturilor populare vor delimita circumscripțiile școlilor de cultură generală, începînd cu anul școlar 1956/1957.

21. — Pe lîngă școlile cu clasele I—VII și V—VII, precum și pe lîngă licee se pot organiza internate și cantine școlare acolo unde sînt condiții. Cheltuielile administrativ-gospodărești ale internatelor și cantinelor, precum și salariile personalului cu care sînt încadrate vor fi prevăzute în bugetul sfatului popular regional sau al Ministerului Învățămîntului, după apartenența școlii.

Nu pot fi înființate internate și cantine școlare cu mai puțin de 50 elevi decît cu aprobarea Ministerului Învățămîntului.

22. — Ministerul Învățămîntului va elabora regulamentul de funcționare a internatelor școlare de pe lîngă școlile de cultură generală, în termen de 30 de zile de la apariția prezentei Hotărîri. Regulamentul va fi avizat de Ministerul Finanțelor.

23. — Pentru sprijinirea realizării planurilor de școlarizare, Ministerul Învățămîntului, împreună cu Comitetul de Stat al Planificării și Ministerul Finanțelor, vor determina anual numărul de burse pentru elevii din școlile de cultură generală — cursuri de zi.

V. Cadrele didactice

24. — Pentru pregătirea învățătorilor, începînd cu anul școlar 1956/1957 actualele școli pedagogice se transformă în institute pedagogice de învățători care vor depinde direct de Ministerul Învățămîntului.

Intreaga bază materială a actualelor școli pedagogice se trece institutelor pedagogice de învățători din momentul înființării acestora în localitățile în care funcționează școlile pedagogice.

25. — In institutele pedagogice de învățători se primesc absolvenți ai învățămîntului mediu cu examen de maturitate, prin concurs de admitere.

Durata studiilor în institutele pedagogice de învățători este de 2 ani. La terminarea studiilor absolvenții dau examen de stat.

26. — In institutele pedagogice de învățători se predau următoarele obiecte și activități: marxism-leninism, economie politică, literatură pentru copii, psihologia copilului, pedagogia și istoria pedagogiei, metodica obiectelor de predare, agrotehnica, muzica, cîntul și muzica instrumentală, desenul și caligrafia, educația fizică și jocul, lucrul manual, practica pedagogică, practica agricolă și practica industrială.

Planurile și programele de învățămînt vor fi întocmite de Ministerul Învățămîntului.

27. — Cadrele didactice care predau la institutele pedagogice de învățători vor avea sarcinile de ore și salariile prevăzute pentru cadrele didactice de la școlile tehnice care pregătesc personalul tehnic mediu.

28. — Ministerul Învățămîntului va organiza experimental școli pedagogice cu o durată de școlarizare de 6 ani.

29. — Pentru a asigura pregătirea profesorilor capabili să predea lucrările practice în școala de cultură generală, universitățile și institutele pedagogice vor organiza ateliere, cabinete, terenuri și stațiuni experimentale pentru instruirea practică a studenților și vor organiza practica obligatorie în producție.

30. — Munca depusă de profesorii care predau fizica, chimia și științele naturale pentru organizarea de laboratoare, cabinete și muzee și pentru pregătirea sistematică a lucrărilor de laborator, va fi socotită în obligația lor săptămînală de predare. Ea se va calcula potrivit art. 20 din H.C.M. nr. 387/1956, ca și pentru profesorii de matematici.

31. — Ministerul Învățămîntului, prin institutele de perfecționare a cadrelor didactice, va întocmi, pînă la 31 august 1956, programele de perfecționare necesare pregătirii practice a profesorilor de fizică, chimie și științe naturale.

32. — Absolvenții institutelor de învățămînt superior ai școlilor și ai institutelor pedagogice, care din motive neîntemeiate nu se prezintă la locul de muncă ce li s-a repartizat și care în primii 2 ani nu se angajează în învățămîntul de stat, nu vor putea funcționa în acest învățămînt decît în urma unei reexaminări profesionale ce se va face potrivit instrucțiunilor Ministerului Învățămîntului.

Cadrelor didactice care își părăsesc din motive neîntemeiate posturile sau catedrele încredințate li se vor aplica dispozițiile corespunzătoare din Codul muncii. In cazul cînd, după părăsirea postului sau catedrei, nu se angajează timp de 2 ani în învățămîntul de stat, vor putea func-

ţiona în acest învăţămînt numai în urma unei reexaminări profesionale în condiţiile prevăzute în alineatul precedent.

33. — Ministerul Învăţămîntului va putea acorda premii profesorilor şi învăţătorilor care se evidenţiază prin lucrări ştiinţifice sau metodice de valoare deosebită.

Acordarea premiilor se va face pe baza unui regulament elaborat de Ministerul Învăţămîntului şi aprobat de Consiliul de Miniştri.

VI. Dezvoltarea şi întărirea bazei materiale a învăţămîntului de cultură generală

34. — Se recomandă să se dea prioritate construcţiilor de şcoli, internate şi cantine şcolare, săli şi terenuri de sport din autoimpunere.

35. — Pentru înzestrarea laboratoarelor şi muzeelor şcolare, a sălilor şi terenurilor de sport cu materialele şi aparatele necesare, Ministerul Învăţămîntului va dezvolta Întreprinderea de material didactic din Bucureşti şi va folosi o parte din atelierele şcolilor profesionale ce depind de el.

Pentru îmbogăţirea şi perfecţionarea materialului didactic, modelele corespunzătoare de aparate vor fi alese prin concurs. Ministerul Învăţămîntului va întocmi regulamentul concursului.

36. — Ministerele, celelalte instituţii şi organizaţii centrale şi comitetele executive ale sfaturilor populare, precum şi unităţile lor în subordine vor transmite şcolilor de cultură generală, potrivit Decretului nr. 409/1955 în vederea înzestrării atelierelor, laboratoarelor, muzeelor şi terenurilor experimentale şcolare, unelte, aparate şi utilaje pe care le deţin.

37. — Se autorizează ministerele şi comitetele executive ale sfaturilor populare şi se recomandă organizaţiilor economice centrale şi locale, precum şi întreprinderilor industriale şi agricole, să ia în patronare şcolile de cultură generală în vederea legării învăţămîntului de producţie şi pentru sprijinirea materială a unităţilor şcolare.

38. — Comitetele executive ale sfaturilor populare regionale vor face din timp amenajările necesare pentru ca actualele şcoli să poată fi transformate în şcoli mixte, potrivit articolului 17 din prezenta Hotărîre.

VII. Dispoziţii finale

39. — Prevederile cuprinse în prezenta Hotărîre intră în vigoare începînd cu anul şcolar 1956/1957. Noile planuri de învăţămînt pe 11 ani se aplică în anul şcolar 1956/1957 la clasele III, V şi VIII. Elevii din celelalte clase vor termina cursul elementar şi cursul mediu după vechile planuri şi programe de învăţămînt.

Elevii clasei a IX-a vor face XI clase; în anii şcolari 1957/1958 şi 1958/1959 vor urma cursurile pe baza noilor programe elaborate de Ministerului Învăţămîntului.

★

Dezvoltarea şi ridicarea pe o treaptă mai înaltă a învăţămîntului de cultură generală constituie un factor de bază în creşterea şi educarea

viitorilor constructori ai socialismului în patria noastră, în dezvoltarea revoluției culturale în R.P.R.

La realizarea acestei opere este necesară mobilizarea tuturor forțelor, contribuția activă a organelor de partid și de stat, centrale și locale, a cadrelor didactice, a părinților și elevilor.

Comitetele executive ale sfaturilor populare regionale, raionale și comunale, sînt obligate să treacă de îndată la aplicarea Hotărîrii, mobilizînd toate mijloacele de care dispun pentru cuprinderea tuturor copiilor de vîrstă școlară în clasele I—IV și la realizarea sarcinilor de școlarizare în clasele V—XI.

Uniunea Tineretului Muncitor, sindicatele și celelalte organizații de masă au sarcina să desfășoare o largă muncă politică în rîndurile tineretului, părinților și cadrelor didactice, pentru a lămuri însemnătatea acestor măsuri de partid și de stat și pentru a mobiliza sprijinul activ al maselor în vederea realizării lor.

Organizațiile de partid au răspunderea politică pentru traducerea în viață a prevederilor prezentei Hotărîri. Ele au datoria să mobilizeze toate forțele printr-o intensă muncă politică și organizatorică de masă, prin îndrumarea și sprijinirea permanentă a organelor de stat și a organizațiilor de masă în scopul dezvoltării și ridicării pe o treaptă mai înaltă a învățămîntului de cultură generală din scumpa noastră patrie.

Prim secretar al Comitetului Central
al Partidului Muncitoresc Romîn

GH. GHEORGHIU-DEJ

Președintele Consiliului de Miniștri
al Republicii Populare Romîne

CHIVU STOICA

DRUMUL REVISTEI NOASTRE

Prof. univ. *STANCIU STOIAN*
Directorul Institutului de ştiinţe pedagogice

Drumul revistei noastre — Revista de pedagogie — este şi mai ales trebuie să fie un drum de progres constant, mereu tot înainte, aşa cum este drumul întregii noastre vieţi de construcţie a unei lumi noi.

In adevăr, revista a obţinut pînă acum o serie de realizări pozitive, care nu pot fi trecute cu vederea : articole de cercetare şi orientare ideologică în domeniul pedagogiei, studii de istoria şcolii şi pedagogiei romîneşti, studii şi discuţii de psihologie, pentru crearea unui curent în favoarea unei psihologii ştiinţifice, pavloviste, atît de necesară pentru cercetări în domeniul educaţiei şi instrucţiei ş. a. Un succes deosebit trebuie socotit faptul trecerii revistei de la o apariţie trimestrială — şi aceea destul de neregulată — la una lunară, din ce în ce mai regulată.

Succesele obţinute pînă acum le datorează revista ajutorului dat de conducerea ministerului şi muncii încordate depusă de redacţia revistei, în condiţii în care încă are de luptat cu unele greutăţi. Ele trebuie privite apoi şi ca urmare a unei situaţii noi creată în viaţa noastră culturală : apariţia unei mişcări pedagogice, capabilă să susţină o publicaţie a ei ; dar hotărîtor în ce priveşte mai ales orientarea, a fost sprijinul dat de partid. Partidul, între altele, prin organul său ideologic, „Lupta de clasă", ne-a arătat la timp greşelile săvîrşite în muncă şi ne-a indicat totodată linia activităţii noastre viitoare.

Dintre greutăţile şi lipsurile trecutului, cea de care revista s-a izbit mai întîi a fost, de sigur, lipsa de experienţă pentru o activitate ce i se cerea să fie dusă într-un spirit cu totul nou pentru ţara noastră. Lipsa aceasta, greu de înlăturat dintr-odată, nu trebuie subestimată. De aci au decurs pînă nu de mult unele atitudini de teamă în abordarea unor teme importante, de actualitate, ca şi un evident spirit sectar pe alocurea. Din acelaşi spirit, redacţia a fost uneori îndemnată să opereze prefaceri în materialul ce i se trimetea spre publicare, prefaceri care mergeau chiar pînă la „corectarea" stilului şi limbii autorului, la autori care-şi au stilul lor, format. Asemenea intervenţii unde e vorba mai mult de gust propriu sau preferinţe — cu titlu de „ajutor" se înţelege — duc în realitate la frînarea iniţiativei şi împotmoliri în repetarea locurilor comune, arhicunoscute, precum şi la un stil cenuşiu, de care atenţia e mai greu reţinută.

Redacţia s-a dezbărat în parte de acest stil de muncă şi sperăm că se va dezbăra tot mai mult. O va ajuta la aceasta şi experienţa sa, dar, desigur, şi aceea a colaboratorilor săi. Şi unii şi alţii cresc şi se desăvîrşesc.

Stadiul în care ne găsim de cîteva luni, cu deosebire de la apariţia lunară a revistei, a scos la iveală o altă lipsă sau mai de grabă, dificultate: greutatea stabilirii unei linii cît mai unitare posibil în conţinutul fiecărui număr şi a întregii reviste pe o perioadă mai mare de timp. Redacţiei i-ar fi uşor să fixeze o tematică din vreme, pe mai multe numere. Ea şi face acest lucru. O asemenea lucrare însă se loveşte în înfăptuirea ei practică de o serie de situaţii, de care ea trebuie să ţină seama: probleme noi, mai de actualitate, ce se cer abordate şi examinate, preocupările proprii ale colaboratorilor etc.

Este ştiut că o bună redacţie trebuie să se îngrijească să aibă în permanenţă un anumit „portofoliu" de material publicabil, o rezervă cu care ea să poată face faţă împrejurărilor. Această rezervă nu se poate obţine nici prin lucrări scoase în serie, după planuri alcătuite în cabinet, nici prin adunare la întîmplare de lucrări disparate. In primul caz obţinem o publicaţie fără viaţă, în cel de-al doilea un conglomerat amorf de studii, fără un fir conducător, deci nefolositor.

Dificultatea, de care vorbim aci, revista n-o poate învinge singură. Ea îşi dă totuşi seama de ea. Inseamnă că redacţia sa, oricum, o înţelege şi deci vede cam în ce direcţie îi poate găsi rezolvarea. Ea are nevoie însă de o opinie publică, de o mişcare pedagogică, pe care trebuie să se sprijine şi pe care trebuie să o reflecteze în paginile sale. Să o reflecte pentru a o putea conduce. O revistă de pedagogie, de fapt, aceasta poate fi: conştiinţa activă a unei realităţi pedagogice. Pentru ca să o poată influenţa ea trebuie să o reflecteze în acelaşi timp. Realitatea pedagogică trebuie deci să existe.

Cutezăm să spunem că noi începem să avem o astfel de realitate nouă, reprezentată concret prin cei ce gîndesc în acest sens. Aceasta ne dă încredere şi speranţa că şi dificultatea pe care Revista de pedagogie a avut-o în ultimul timp va fi învinsă. Ne găsim tocmai la punctul care trebuie să însemne o nouă depăşire a unei situaţii, în mersul ascendent al revistei.

La consfătuirea, pe care revista a avut-o de curînd cu cititorii din Bucureşti, unul dintre participanţi compara momentul actual din dezvoltarea şcolii noastre cu cel din 1948, — un moment de cotitură, un moment cînd se simte necesitatea unui salt calitativ, revoluţionar, în acest proces de creştere a învăţămîntului nostru. Comparaţia este exagerată. Reforma şcolară din 1948, a însemnat, aşa cum s-a spus la vreme „o piatră de hotar" între şcoala veche şi cea nouă. Asemenea transformări nu mai pot avea loc la noi. Altceva este totuşi foarte adevărat: folosind propria sa experienţă, din anii care s-au scurs de la reformă pînă acum, şcoala noastră trebuie să-şi îmbunătăţească serios, calitativ structura sa. Este ceea ce şi face. Măsurile luate de partid şi guvern recent, tocmai în acest sens, din această cauză şi pentru aceasta au fost luate. De o importanţă deosebită în elaborarea acestor măsuri au fost dezbaterile largi organizate în ajunul lor, — consfătuirile din ţară şi pe ţara întreagă, la care cadrele didactice şi părinţii şi-au spus cuvîntul.

Momentul este deci important şi semnificaţia lui nu poate să scape nimănui. Momentul şi semnificaţia lui nu trebuie să ne scape nici pentru revistă. Aci trebuie să căutăm noi rezolvarea dificultăţii despre care am vorbit: găsirea unei linii cît mai unitare pentru activitatea de viitor.

Realizarea planului de îmbunătățire a școlii de cultură generală e o sarcină de mare actualitate, o măreață sarcină patriotică și este totodată prilej de muncă științifică serioasă. Revista de pedagogie, ca de altfel întreaga noastră muncă în domeniul științei pedagogice își va găsi rost și linie unitară firească mergînd pe drumul ce ni se deschide în acest moment.

Care sînt sarcinile mai speciale, care decurg din această sarcină generală ? Ce trebuie, cu alte cuvinte, să-și propună revista, concret, pentru a contribui și ea, cu specificul muncii sale, la împlinirea ei, în condiții cît mai bune ?

O primă sarcină, pe care și-o impune școala de cultură generală, este să realizeze un proces de învățămînt, cu un conținut științific de un nivel cît mai ridicat și cît mai adecvat nevoilor practice ale construirii socialismului. E o sarcină dată de Congresul al II-lea al P.M.R. și va trebui să ne achităm de împlinirea ei cît mai conștiincios. Structura noului plan de învățămînt și problemele pe care el le ridică trebuie să stea în primul rînd în atenția noastră, — vrem să spunem a Revistei de pedagogie. Întreaga experiență didactico-metodică este chemată să-și dea aci contribuția ei. Revista trebuie să devină o tribună a experienței înaintate și un loc unde, de asemenea, să se plămădească sinteza și linia ei de generalizare. Revista nu este singura care are această sarcină. Dar ea poate face mult în această privință. Aci se pot confrunta și, la nevoie, înfrunta opinii, care în focul criticii principiale își vor topi zgura. Aceasta va cădea la fund, alegîndu-se numai ceea ce e just, științific. Din acest punct de vedere, pentru procesul actual de dezvoltare a științei, o revistă face, în felul ei, mai mult decît publicațiile neperiodice. De aceea și există revista.

Să luăm un exemplu. Între problemele pe care școala trebuie mai ales să le rezolve acum, un loc de seamă îl ocupă politehnizarea învățămîntului de cultură generală. La noi, acțiunea dusă în această direcție, are în mare măsură un caracter experimental. Dar tocmai acest aspect al ei are pentru o publicație științifică o importanță deosebită. Experiența trebuie urmărită pas cu pas, problemele ce le ridică trebuie sezisate, discutate și, pe cît se poate, rezolvate la timp. Revista de pedagogie trebuie să-și ia acest rol. Ea trebuie să știe că de reușita sau nereușita măsurilor ce se vor lua pentru politehnizarea învățămîntului, este și ea răspunzătoare. Potrivit cu specificul rostului său, se înțelege. O răspundere morală, ceea ce nu înseamnă mai puțin o răspundere.

O altă sarcină de seamă, ce ne este pusă în față astăzi, privește munca educativă propriu-zisă, — educația tineretului nostru în spiritul moralei comuniste. E vorba, după cum știm, de formarea unei concepții comuniste despre lume, educația în și prin și pentru colectiv, educația voinței și caracterului de om nou, educația patriotismului socialist. Acestea între altele sînt obiective permanente ale educației comuniste, dar trebuie să recomandăm că s-au bucurat de o mai mică atenție pînă acum decît latura instructivă. Mai ales în învățămîntul superior s-a neglijat acest lucru. Înțelegerea justă a acestor probleme și găsirea celor mai bune metode și procedee pentru rezolvarea lor trebuie să devină tot așa de evidente, pentru orice instituție de educație și învățămînt, ca și problemele de conținut, organizare și metode ale procesului instructiv. Ele nu sînt ceva separat de acesta, ci părți ale aceluiași tot de preocupări.

O problemă este pentru noi azi, apoi, să găsim căile şi mijloacele cele mai potrivite, pentru a cultiva la elevi dragostea de muncă şi faţă de bunul obştesc, precum şi un spirit disciplinat la elevi, — o disciplină conştientă, liber consimţită, dar fermă, neînduplecată, o disciplină capabilă să contribuie la ridicarea vieţii noastre pe o treaptă superioară, capabilă să contribuie în viitor şi la ridicarea productivităţii muncii.

Cu un deosebit interes s-a discutat la consfătuirile cu cadrele didactice problema învăţămîntului mixt, ca una care interesează îndeaproape educaţia în spiritul moralei comuniste. Pedagogia ştiinţifică şi experienţa şcolii sovietice ne arată că învăţămîntul mixt este mijlocul cel mai bun pentru a crea raporturi fireşti între băieţi şi fete, precum şi o comportare civilizată şi politicoasă. Părinţii, după cum ştim — şi chiar multe cadre didactice — nu sînt însă destul de convinşi de acest lucru. Va trebui să ne luăm sarcina de a-i convinge şi pe unii şi pe alţii. Revista de pedagogie poate juca aci un rol foarte important. Pînă la apariţia unei reviste speciale, care să se ocupe cu educaţia copiilor în familie, precum şi cu colaborarea dintre şcoală şi familie, ei îi revine în bună măsură să se ocupe şi cu astfel de probleme şi mai în special, nu numai în general.

A treia sarcină a pedagogiei şi şcolii acum — deci sarcină şi pentru revistă — este grija pentru elev, — grija de crearea celor mai bune condiţii de muncă, pentru a-i asigura acestuia o dezvoltare fizică, intelectuală şi morală normală şi armonioasă. Un aspect al acestei griji este în momentul de faţă rezolvarea justă a problemei supraîncărcării, a planurilor de învăţămînt, programelor şi manualelor şcolare, excesiv de încărcate.

Revista „Literaturnaia Gazeta" a publicat în ultima vreme un fel de scrisoare deschisă, semnată de o seamă de savanţi sovietici, care dă un adevărat semnal de alarmă în această privinţă. Faptul se discută cu aprindere. Dacă acest lucru se discută ca o problemă importantă în U.R.S.S., cu cît este el mai actual şi arzător pentru şcoala şi pedagogia noastră.

Este adevărat că el n-a scăpat atenţiei forurilor interesate nici la noi. Hotărîrea luată, privind prelungirea şcolarităţii cu un an, a fost determinată tocmai de aceasta. Cu aceasta însă problema nu e complet rezolvată. Alcătuirea unor programe bune, a unor manuale de proporţii rezonabile şi bine scrise, îmbunătăţirea muncii metodice trebuie să completeze şi să ajute realizarea scopului, pentru care s-a stabilit noua formulă de şcolarizare. Fără acestea nu vor ajunge nici unsprezece şi nici chiar mai mulţi ani.

Un ajutor bun ne poate da aci psihologia. Revista de pedagogie a dat şi pînă acum un loc important, în paginile ei, pentru studiile de psihologie. Studiile publicate au fost însă mai mult din domeniul psihologiei generale, ceea ce pentru etapa parcursă n-a fost, se înţelege, fără folos. Acum avem nevoie însă de un altfel de ajutor, din partea psihologilor. Lor le cerem acum să se ocupe mai mult de psihologia copilului şi psihologia pedagogică, iar problema regimului de muncă al elevilor să fie una din problemele în care ştiinţa psihologică să ne lămurească mai cu deosebire.

A patra sarcină importantă, pe care trebuie să şi-o ia revista noastră, ca una din sarcinile importante ale şcolii şi pedagogiei din ţara

noastră, este să se ocupe cît mai atent de problema pregătirii cadrelor didactice.

Trebuie mai întîi să ne preocupăm a lămuri problema pregătirii învățătorilor, pentru clasele I—IV elementare. Propunerile Ministerului Invățămîntului, privind îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală, se pronunță pentru înființarea de institute, cu bază de școală medie completă. Discuțiile purtate pe această temă au adus și alte puncte de vedere. Aceasta înseamnă că hotărîrea care se va lua, oricare ar fi ea, se cere a fi bine studiată, să țină seama de toate observațiile ieșite din experiență, după cum va fi necesar ca ea să aibă și o justificare teoretică.

În legătură cu pregătirea cadrelor didactice însă se pun probleme serioase și pentru cadrele necesare școlii medii de cultură generală. Pregătirea pedagogică a acestora e departe de a ne mulțumi. O parte dintre profesorii noștri de școală medie au o insuficientă pregătire în acest sens, chiar de la bază, din facultate. Acum situația devine mai serioasă încă, dacă ne gîndim că vom avea nevoie de elemente capabile să facă față unor cerințe noi în dezvoltarea școlii. Li se cere acestora azi să aibă o bună orientare teoretică și pedagogică, o pregătire temeinică metodică și de practică pedagogică și pe deasupra, să știe cum trebuie să lege cît mai bine teoria de practică, în scopul politehnizării învățămîntului. Aplicarea învățămîntului politehnic și treptata lui generalizare la noi trebuie să meargă mînă în mînă cu organizarea pregătirii cadrelor pentru aceasta. Planurile și programele facultăților noastre trebuie să se conforme acestei cerințe. Se poate oare realiza ceva temeinic, fără o dezbatere cît mai largă a problemei? Socotim că nu. Iar un loc această dezbatere trebuie să-și găsească în primul rînd în Revista de pedagogie.

De altfel, dezbaterile cele mai largi, la un nivel cît mai ridicat, pentru toate problemele ce le ridică școala noastră de azi, trebuie să constituie o metodă și, am putea spune, sarcina cea mai de seamă a Revistei de pedagogie.

Legătura cu masele interesate în orice domeniu de activitate este cel mai de seamă izvor pentru crearea unei mișcări realiste. E un adevăr valabil, pentru orice domeniu, deci și pentru pedagogie. Legătura cu cadrele de pedagogie din întreaga țară, legătura cu toate instituțiile și organizațiile obștești care se ocupă cu probleme de educație, legătura cu părinții și cadrele didactice sînt tot atîtea aspecte ale acestei sarcini. Revista de pedagogie are de făcut în această privință nu o muncă de simplă înregistrare pe această linie, ci una de organizare și coordonare, — una de mobilizare totodată, așa cum Lenin ne învață că poate să acționeze un organ de presă, care își înțelege menirea sa. Ea poate și trebuie să aibă aci și un vast rol științific, de specialitate, dar și unul de orientare ideologică și politică.

Din punct de vedere științific, în activitatea sa, Revista de pedagogie și-a propus să se ferească pe viitor de a fi un magazin de lucruri disparate, culese din ceea ce i se poate oferi de teren, în mod spontan. Ea a fost nevoită în parte să fie astfel în faza de început; acum este momentul să fie părăsită această cale. Socotim justă hotărîrea redacției de a face să apară în lunile următoare numere tematice, închinate fiecare unei teme anumite, așa cum s-a procedat de fapt cu numărul consacrat manualelor didactice. La consfătuirea cu cititorii s-au exprimat

păreri în același sens, iar numărul tematic amintit este și azi un număr foarte căutat. Procedînd astfel, revista va deveni mai unitară în conținutul ei și, dacă tematica fiecărui număr va fi încadrată într-un plan general just de perspectivă, ea va căpăta și o unitate de linie.

Putea-va Revista de pedagogie să răspundă tuturor acestor sarcini? Ea trebuie să răspundă și de aceea trebuie să și poată.

Părerea noastră este apoi că în momentul de față s-a încropit în țara noastră, așa cum am afirmat deja, o mișcare pedagogică în spiritul pedadogiei noi, științifice. Ne îngăduim să subliniem încă o dată acest fapt important. Înainte de război, în Romînia, erau în materie de pedagogie, „curente", legate fie de o „personalitate", fie mai ales de alte curente care bîntuiau peste hotare. Acestea erau însă izvorîte din concepții străine de noi și neștiințifice, în cea mai mare parte.

Noi nu negăm că existau în trecut și oameni — unii serios pregătiți — care reprezentau în felul lor, mai mult sau mai puțin onorabil, pedagogia vremii. In jurul unora dintre ei, creatori de „sisteme" mai mult sau mai puțin „originale", se practica adesea un adevărat cult al personalității. Alții doreau să se afirme pentru a deveni și ei în centrul atenției publice, personalități și oameni de școală cu influență. Noi am moștenit această stare de lucruri. Alături de oameni pregătiți și cu experiență am moștenit însă și oameni cu tendințe mai puțin lăudabile. Se mai întîmplă apoi ca și una și alta — pozitivul și negativul — să se găsească întrupate în același individ. Viața nouă s-a însărcinat să aleagă ceea ce e bun din moștenirea trecutului și operația se face în mod vizibil. Dacă o vom ajuta și noi privind nu numai spre alții, dar și spre noi înșine, cu atît mai bine.

Mișcarea pedagogică nouă, despre care vrem să facem aci mențiune e altceva însă decît „curentele" pedagogice din trecut. Ea s-a născut din însușirea pedagogiei științifice marxist-leniniste, așa cum a fost elaborată de școala și pedagogia sovietică, din experiența de aproape opt ani de școală nouă la noi, iar, în ultima vreme și din un început de reconsiderare a trecutului nostru pedagogic progresist.

Faptul acesta, realitatea aceasta pedagogică este ceva nou în țara noastră. E în adevăr ceva ce n-a mai fost în trecut la noi. Sîntem departe de ceea ce am dori să avem, dar puținul pe care-l avem înseamnă mult, pentru că el are toate caracterele unui germene, unui început de viață.

Că nu am realizat pînă acum lucruri de o valoare științifică deosebită? Este adevărat. Noi n-am scos la iveală nici o lucrare mai de seamă, în sensul mișcării de care vorbim. Cele cîteva metodici apărute, lucrate de către cercetători și cadrele noastre didactice, sînt începuturi încă modeste ca să ne putem lăuda prea mult cu ele. Își au însă, se înțelege, valoarea lor, dar o valoare limitată, în primul rînd, chiar de materia tratată. Noi n-avem mai ales studii teoretice, de o valoare mai deosebită și fără aceasta ne lipsește, putem spune, ceva esențial în manifestările muncii noastre creatoare, ne lipsește instrumentul de autoluminare a propriului nostru drum, spre scopuri proprii muncii noastre.

In sfîrșit, noi mai și greșim însă, chiar din punct de vedere ideologic general. E un lucru, de asemenea, care nu trebuie scăpat din vedere. Greșim cînd întoarcem sectar spatele vieții, după cum greșim uneori cînd manifestăm vinovată îngăduință aparențelor de viață.

Ori cum ar fi, punctul de plecare a fost însă creat. S-au format cadrele şi cadrele au început să lucreze. Drumul este deschis şi noi vom continua să mergem pe el, bătătorindu-l, consolidîndu-l. Vom continua să dăm lucrări şi lucrările vom căuta să fie tot mai de calitate. Vom fi tot mereu vigilenţi, dar de o vigilenţă capabilă a întreţine un climat favorabil creaţiei ; vom avea mintea deschisă şi pentru ceea ce se petrece dincolo de cercul preocupărilor noastre proprii, dar cu atenţia mereu mărită.

O dificultate de care pare a se lovi azi munca noastră în această privinţă este sudura ce trebuie să se facă între elementele chemate la realizarea sarcinilor : între elementele tinere noi şi cele mai vîrstnice, între cei ce reprezintă generaţia ce s-a format acum şi cei de formaţie mai veche. E posibilă această sudură ? Răspunsul la această întrebare credem că poate fi afirmativ, dacă îl vom căuta principial şi nu prin compromis. Dacă vrem să cîrpim vechiul cu noul, n-am realizat nimic folositor. Vom izbuti doar să împiedicăm creşterea mişcării noi. Dacă însă se vor uni cei mai tineri, cu cei mai vîrstnici pentru promovarea noului, atunci vom fi pe drumul cel nou şi bun. Elanul şi pregătirea în spirit nou a celor tineri, pot foarte bine să stea alături de deprinderea dragostei de lucru disciplinat şi competent a celor mai în vîrstă. Începutul s-a şi făcut de fapt.

Revista de pedagogie va putea fi un factor important în această operă de apropiere, de înţelegere reciprocă şi de creaţie autentică.

UNELE ASPECTE ALE SUPRAÎNCĂRCĂRII ELEVILOR ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT*)

conf. univ. *A. CHIRCEV*
Catedra de psihologie,
Univ. „Victor Babeș", Cluj

1. Cîteva considerații privitoare la problematica supraîncărcării

Înarmarea elevilor cu cunoștințe temeinice, formarea și educarea priceperilor, deprinderilor și a aptitudinilor lor necesită cunoașterea și luarea în seamă a particularităților de vîrstă. Ignorarea acestor particularități, desconsiderarea principiului accesibilității nu poate să ducă la o dezvoltare multilaterală și armonioasă a personalității elevului. Este de mult cunoscut faptul că copilul nu e un adult în miniatură. Diferitele perioade ale vîrstei școlare se caracterizează prin particularități anatomo-fiziologice și psihologice bine distincte de care pedagogul nu poate să nu țină seamă în organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ sub aspectul conținutului, metodelor de predare etc.

Experiența de pînă acum a școlii noastre de cultură generală a arătat însă că planurile de învățămînt, programele școlare și manualele nu au ținut seamă în suficientă măsură de particularitățile de vîrstă ale elevilor. De aici s-a creat un fenomen de „supraîncărcare" a elevilor cu cunoștințe care sub aspectul volumului și a nivelului lor adesea prea ridicat erau peste puterea lor de cuprindere și înțelegere. În parte faptul acesta a dus la rămînerea în urmă la învățătură, la însușirea superficială a cunoștințelor, la forțarea promovabilității spre a se satisface cerințele planului de școlarizare, fără a se ține în suficientă măsură seamă de nivelul real de pregătire al elevilor și absolvenților școlii medii de zece ani.

Această stare de lucruri a făcut necesară prelungirea duratei învățămîntului de la zece la unsprezece ani, măsură cu totul îndreptățită pe care Ministerul Învățămîntului a luat-o după ce, printre altele, a supus unei temeinice analize problema supraîncărcării planurilor de învățămînt, a programelor școlare și a manualelor, consultînd totodată și cadrele didactice pentru a ține seamă de bogata lor experiență în această direcție.

Prelungirea duratei învățămîntului de cultură generală de la zece la unsprezece ani (fie chiar la doisprezece), nu rezolvă cu toate acestea de la sine problema grea și complexă a supraîncărcării elevilor. Pe de

* Articolul de față constituie o dezvoltare a problemelor ridicate de autor la Consfătuirea cadrelor didactice din 23—24 aprilie 1956, organizată de Ministerul Învățămîntului.

o parte, este necesar ca noile planuri, programe și manuale să nu fie la fel de încărcate ca și cele vechi. Pe de altă parte, din capul locului trebuie subliniat că supraîncărcarea nu depinde numai de planuri, de programe și de manuale. Pentru a determina just natura supraîncărcării, trebuie s-o examinăm și sub aspectul muncii instructiv-educative concrete, — acela al procesului pedagogic viu din școală.

Considerăm că analiza științifică a fenomenului supraîncărcării prezintă o deosebită importanță teoretică și practică. În rîndurile slujitorilor învățămîntului, mai cu seamă a practicienilor, se manifestă tendința de a explica rezultatele slabe la învățătură ale elevilor numai și numai prin planuri de învățămînt defectuos alcătuite, prin programe școlare supraîncărcate, prin manuale inaccesibile înțelegerii elevilor. Admițînd că în parte aceasta a fost starea de fapt a lucrurilor, după părerea noastră o asemenea interpretare a cauzelor rămînerii în urmă la învățătură este unilaterală și neștiințifică.

Problema cauzelor rămînerii în urmă la învățătură, foarte complexă de altfel, nu poate fi rezolvată în mod științific dacă o considerăm numai din perspectiva planurilor, programelor și a manualelor — fie ele oricît de supraîncărcate. Procesul de învățămînt nu se reduce numai la planuri, la programe și manuale — oricît de bune și de perfecte ar fi aceste instrumente. A explica totul prin planuri, programe și manuale înseamnă a cădea în greșeala de a reduce la zero activitatea creatoare a profesorului, înseamnă a-i știrbi responsabilitatea, înseamnă a-i atribui rolul de simplu executant al unor planuri de învățămînt și programe școlare venite de sus. Credem că nici un cadru didactic conștient de sarcinile sale profesionale nu va putea fi de acord cu o asemenea înțelegere și apreciere a rolului său în procesul instructiv-educativ.

În definitiv planurile de învățămînt și programele școlare nu dispun de forța magică a autorealizării. Oricît de bune ar fi ele, dacă munca de conducere a școlii lasă de dorit, dacă activitatea colectivului pedagogic este slabă, dacă lecțiile au un nivel scăzut, dacă elevii nu desfășoară o muncă independentă sistematică, fără îndoială că rezultatele la învățătură ale elevilor nu pot fi strălucite. Dimpotrivă, chiar în ipoteza că planurile, programele și manualele sînt supraîncărcate, profesorul are totuși posibilitatea și este chiar dator să transmită elevilor un bagaj solid de cunoștințe, alegînd cu pricepere ceea ce este esențial, lăsînd la o parte ceea ce este secundar, încît pînă la urmă elevii să rămînă cu materia de bază însușită. În cele 15—20 de pagini programele școlare pot să cuprindă doar tezele generale ale disciplinelor respective. Totuși programele trebuie realizate, cunoștințele — transmise de profesor și însușite de elevi. Programele capătă viață numai prin munca creatoare a profesorului concretizată într-un sistem de lecții bine gîndite și pregătite minuțios acasă, pentru a fi apoi realizate în fața clasei în tot cursul anului școlar. Cunoștințele pe care le cuprind sintetic, nedesfășurat programele școlare devin eficiente în funcție de calitatea predării profesorului și în funcție de calitatea muncii independente a elevului. Nu se poate explica altfel, pentru ce planurile, programele și manualele fiind unice, aceleași pentru toate școlile, totuși nivelul de pregătire al elevilor diferă de multe ori de la un profesor la altul, de la o școală la alta. Problema supraîncărcării elevilor trebuie privită, așa

dar şi din punctul de vedere al modului cum este organizat şi se desfăşoară procesul instructiv-educativ în toate verigile lui.

Prin supraîncărcarea planurilor, programelor şi a manualelor nu se poate explica de pildă faptul, de ce sînt elevi şi absolvenţi de şcoli medii bine pregătiţi la limba romînă, alături de alţii care nu stăpînesc nici măcar noţiunile elementare de gramatică practică. Aceştia din urmă în lucrările lor scrise comit greşeli grosolane de ortografie, punctuaţie, stil. Iată cîteva exemple: *i-el, a-ţi* venit, *sa* dus, *ţi-nîndo, ce-i m-ai* mulţi, *du-pă* ele etc. Exemple similare se pot aduce şi în ceea ce priveşte analiza morfologică şi sintactică a unui text. Nu sînt puţine cazurile cînd elevii şi chiar absolvenţii analizează pronumele personal (el) ca substantiv, conjuncţiile — ca prepoziţii, substantivele — ca adverbe, verbe. Sînt unii care nu pot deosebi un gen de altul, un caz de altul, care confundă timpurile, modurile etc.

Lipsuri similare se constată şi la alte discipline: botanică, zoologie, bazele darwinismului, chimie, matematici etc. In botanică nu se cunoaşte forma externă şi structura internă a organelor plantei, se confundă structura unui organ cu al altuia, nu se cunosc funcţiile plantei. La zoologie se fac greşeli în descrierea caracterelor generale ale vertebratelor; la bazele darwinismului nu se ştie ce este specia şi evoluţia, în ce constă importanţa teoretică şi practică a metodelor miciuriniste pentru schimbarea organismelor.

Care este cauza faptului că unor elevi şi absolvenţi de şcoli medii le lipsesc cunoştinţe şi deprinderi elementare? Să luăm cazul deprinderilor ortografice. Se poate explica lipsa acestor deprinderi prin supraîncărcarea planurilor, programelor şi a manualelor? Este bine ştiut că elevii învaţă limba romînă din prima clasă elementară şi continuă să facă acest lucru, cu un apreciabil număr de ore săptămînale, an cu an pînă la ultima clasă a şcolii medii. In ce ar consta aici supraîncărcarea? In faptul că elevii vin poate prea des în contact cu elemente de ortografie şi gramatică a limbii materne din care cauză nu le pot însuşi temeinic? Mai curînd explicaţia trebuie căutată în modul *cum sînt transmise* aceste cunoştinţe în şcoală şi *cum sînt însuşite* ele de către elevi. Nu trebuie uitat apoi faptul, că aceste cunoştinţe elementare de limbă romînă şi de gramatică practică pot fi însuşite de către elevi nu numai la orele de limbă romînă, dar şi în procesul însuşirii celorlalte materii de învăţămînt, mai cu seamă cînd îşi pregătesc temele scrise, cînd fac lucrări scrise la sfîrşitul pătrarului. Este de presupus că profesorul — de istorie, geografie, şt. naturale etc. — corectează aceste lucrări nu numai sub aspectul conţinutului dar şi acela al limbii aducînd apoi la cunoştinţa elevilor greşelile comise.

Consideraţii asemănătoare se pot face şi pentru a explica lipsurile în cunoştinţele elevilor şi absolvenţilor şi la celelalte materii de învăţămînt. Aceasta dovedeşte că golurile în cunoştinţe nu sînt numai un efect al supraîncărcării planurilor, programelor şi manualelor, ci şi a modului *cum sînt realizate* aceste planuri şi programe în şcoală. Cu alte cuvinte, trebuie să ne intereseze cum se transmit cunoştinţele de către profesor, cum se educă priceperile şi deprinderile de natură variată pe parcursul întregii perioade a vîrstei şcolare.

Lămurirea naturii fenomenului de supraîncărcare, fără îndoială că necesită un studiu multilateral, făcîndu-se apel la discipline diferite: fiziologie, psihologie, pedagogie, igienă şcolară etc.

Pe de o parte fenomenul supraîncărcării poate fi examinat în lumina datelor fiziologiei activităţii nervoase superioare şi a psihologiei vîrstei şcolare. În literatura de specialitate s-a adunat un material experimental destul de bogat în măsură să lămurească o serie de probleme extrem de importante legate de supraîncărcare: care sînt limitele de vîrstă ale capacităţii de muncă a sistemului nervos; care sînt particularităţile de vîrstă ale efortului intelectual, ale oboselii şi a studiilor ei în condiţiile desfăşurării programului şcolar zilnic şi a muncii independente a elevului; cum poate fi prevenită oboseala prin diferitele forme ale repausului activ etc. Aceste probleme merită a fi studiate de slujitorii învăţămîntului pentru că sînt în măsură să le deschidă calea aplicării ştiinţifice a metodelor şi procedeelor de prevenirea şi înlăturarea supraîncărcării în procesul de învăţămînt.

Pe de altă parte, fenomenul supraîncărcării poate fi examinat şi din punct de vedere pedagogic, mai cu seamă din acela al conţinutului şi metodelor de învăţămînt. A dezvălui natura supraîncărcării din acest punct de vedere nu este un lucru tocmai uşor. În practica şcolară ea îmbracă forme multiple şi variate, unele mai uşor, altele mai greu de sezisat.

Supraîncărcarea nu înseamnă în toate cazurile un fenomen pur cantitativ, în sensul că elevilor li se transmit *prea multe* cunoştinţe, li se dau prea multe teme de acasă etc. Trebuie sezisate şi *aspectele psihologice* ale supraîncărcării — ca efort de înţelegere, reţinere, prelucrare şi sistematizare în mintea elevului a unui material dat. Doar cunoştinţele transmise nu sînt însuşite pasiv-receptiv de către elevi. Ele sînt supuse unui laborios proces de asimilare mintală, am spune că ele trec printr-o fază latentă de gestaţie pînă cînd devin un bun al elevului. Din acest punct de vedere, putem vorbi despre supraîncărcare atunci cînd elevii se aleg cu *prea puţine* cunoştinţe, datorită formei nelucrate şi de aceea inaccesibile a predării profesorului. Supraîncărcarea se produce atunci cînd din masa cunoştinţelor predate elevii nu reuşesc să reţină esenţialul, nu sînt în stare să lege cunoştinţele dispersate într-un sistem logic. De aceea, ei nici nu reuşesc să înţeleagă şi să pătrundă regulile, definiţiile, principiile şi legile realităţii obiective, pe care le învată pe de rost. O formă a supraîncărcării este şi aceea cînd profesorul la lecţii face apel mai mult la memoria elevilor şi mai puţin sau de loc la gîndirea lor independentă, cînd în expunerea profesorului predomină factologia în detrimentul generalizărilor teoretice făcute la momentul oportun.

In ce măsură are sau nu loc supraîncărcarea elevilor, nu se poate stabili şi aprecia, decît analizînd procesul pedagogic în fiecare caz concret în parte. In rîndurile de mai jos ne propunem să examinăm tocmai diferitele forme ale supraîncărcării pe care am avut prilejul să le întîlnim în şcoală. Formele acestea au fost studiate de noi pe baza unui material faptic destul de bogat cules ani de-a rîndul cu prilejul vizitării şcolilor medii, de 7 ani şi elementare din regiunile Cluj, Oradea, Stalin şi Baia-Mare. Materialul a fost cules la lecţiile curente şi la lecţiile deschise din cadrul cercurilor pedagogice. De asemenea, am participat la examenele de admitere în universitate a absolvenţilor şcolilor medii şi am

prelucrat un material foarte bogat, care ne-a permis să tragem unele concluzii asupra nivelului de pregătire al absolvenţilor. Tot aşa, am studiat şi munca de conducere a şcolilor, modul de alcătuire a orariilor săptămînale, programarea activităţilor în afară de clasă şi extraşcolare şi strîns conexat de acesta — bugetul timpului liber şi a celui rezervat studiului individual în cadrul regimului zilnic.

Materialul astfel adunat şi prelucrat ne-a dus la unele constatări şi concluzii în măsură să ridice cu toată ascuţimea problema supraîncărcării pe care unele cadre didactice, — independent de planuri, programe şi manuale, — o creează în munca lor instructivă. Ne vom opri în special la analiza formelor supraîncărcării elevilor de către profesori la lecţii, iar după aceea vom trece la examinarea supraîncărcării elevilor prin activităţi în afară de clasă şi extraşcolare.

2. Formele supraîncărcării elevilor la lecţii

În general se poate afirma că indiferent de natura şi forma supraîncărcării întîlnită la orele de clasă, ea este întotdeauna rezultatul nerespectării principiilor didactice (în parte sau în întregime) şi a unei slabe stăpîniri a metodelor şi procedeelor de transmitere, fixare şi verificarea cunoştinţelor, iar cîteodată a orientării slabe a profesorului în specialitatea sa. Supraîncărcarea poate avea loc la diferite verigi ale lecţiei — la una, două sau chiar luînd lecţia în ansamblul ei.

a) *Supraîncărcarea în procesul de transmitere a cunoştinţelor noi.* Cea mai răspîndită formă a supraîncărcării, de care păcătuiesc mai cu seamă profesorii începători, este aceea în care elevilor li se transmit la lecţie mai multe cunoştinţe chiar decît cele prevăzute în programele şcolare (supraîncărcate). La lecţiile ţinute în cadrul practicii pedagogice a studenţilor am avut adesea prilejul să constatăm cum dascălii începători ţin adevărate prelegeri universitare în locul unor lecţii de nivelul învăţămîntului mediu. Evident că aceste lecţii sînt supraîncărcate. Ele depăşesc nivelul de înţelegere şi capacitatea de cuprindere de către elevi a cunoştinţelor predate. La fixarea cunoştinţelor se constată că elevii nu au reţinut decît prea puţin şi într-o formă fragmentară şi nesistematică cele predate de profesor. Ca regulă generală aceste lecţii nu îşi ating scopul instructiv-educativ.

Greşeala aceasta o fac uneori şi dascăli cu experienţă cînd se lasă conduşi de principiul fals: „Mai bine să dăm elevilor cît mai mult, pentru ca uitînd ei să reţină totuşi ceva". Se crede cu totul greşit că, cu cît volumul de cunoştinţe transmise la un moment dat este mai mare, cu atît elevii vor reţine mai mult, chiar dacă uită. Cercetările experimentale dovedesc contrariul, iar practica pedagogică confirmă următorul fapt: există anumite limite ale volumului de cunoştinţe pe care le pot asimila la un moment dat elevii de vîrste diferite. Cu cît volumul de cunoştinţe predate depăşeşte aceste limite, cu atît cantitatea de cunoştinţe reţinute va fi mai mică. Există legi ale memoriei care nu pot fi desconsiderate.

Tot în această categorie a supraîncărcării intră şi „Lecţiile-prelegeri" ce se ţin cîteodată la cercurile pedagogice pe specialităţi. Putem cita cazul unei lecţii deschise despre *structura frunzei* ţinută în clasa a V-a a unei şcoli de 7 ani din raionul Sărmaş. Profesorul a prezentat clasei un

material intuitiv extrem de bogat (desene pe tablă, planşe etc.), a predat elevilor un volum de cunoştinţe cu mult mai numeroase decît cele prevăzute de programă, iar durata lecţiei a fost egală cu nu mai puţin de 85 de minute fără nici o pauză! Lecţia nu şi-a atins nici pe departe scopul. Era bună, să presupunem pentru studenţi, dar în nici un caz pentru elevi de 11—12 ani. Efortul la care au fost supuşi aceştia a fost atît de mare, încît la sfîrşitul lecţiei ei au fost cu desăvîrşire epuizaţi.

Ne-am oprit la această formă a supraîncărcării lecţiei în cadrul cercurilor pedagogice, deoarece ni se pare că există o tendinţă generală de a transforma lecţiile deschise în adevărate prelegeri. Nota lor generală este supraîncărcarea — sub aspectul nivelului, volumului de cunoştinţe transmise şi a duratei. În acelaşi raion în cadrul cercului pedagogic s-au ţinut lecţii deschise de geometrie cu o durată de 100 de minute.

Explicaţia acestei anomalii trebuie căutată în faptul că profesorii care ţin astfel de lecţii kilometrice nu-şi pun problema supraîncărcării elevilor, nu sînt îndeajuns lămuriţi asupra rostului lecţiilor deschise. În vederea lor ei se pregătesc în mod deosebit, confecţionează un material didactic foarte bogat pe care de regulă nu îl prezintă la lecţiile curente. După aceea realizează lecţia într-o formă cu totul diferită decît cea obişnuită în munca lor zilnică. Din această cauză la unele cercuri pedagogice nu se produce schimbul necesar de experienţă între cadrele didactice. În loc ca la lecţiile deschise să se arate cum se poate evita supraîncărcarea elevilor la lecţiile curente, se creează situaţia paradoxală că lecţiile deschise devin adevărate „modele" de supraîncărcare.

b) *Supraîncărcarea în procesul fixării cunoştinţelor.* Supraîncărcarea poate avea loc şi la această verigă a lecţiei. Se ştie că la fixare profesorul urmăreşte să consolideze în mintea elevilor cunoştinţele nou predate şi are posibilitatea să verifice măsura în care ele au fost înţelese şi însuşite. Pericolul supraîncărcării rezidă în faptul că trecînd la fixarea cunoştinţelor unii profesori nu mai respectă conţinutul şi ordinea din planul expunerii. Dornici de a transmite elevilor cît mai multe cunoştinţe, de a stabili între acestea mereu noi conexiuni, unii profesori fac după părerea noastră greşeala de a introduce la fixare *noi elemente de conţinut* în recapitularea cunoştinţelor, decît cele transmise cu prilejul comunicării.

Fixarea materialului nou la lecţie fiind *o memorare iniţială* ea trebuie să se desfăşoare, sub aspectul conţinutului şi al formei, pe calea urmată în procesul de comunicare a cunoştinţelor respective. Fără a intra în amănunte putem menţiona că aceste indicaţii se pot fundamenta pe legile formării stereotipului dinamic. Se ştie că stereotipul se formează şi se consolidează cu atît mai repede şi mai uşor, cu cît de fiecare dată se menţin mai fidel aceiaşi stimulenţi şi aceeaşi succesiune în prezentarea lor. În plan psihologic şi didactic *memorarea cunoştinţelor noi şi implicit înţelegerea lor se va realiza cu atît mai uşor la lecţie, cu cît la fixare se vor produce mai puţine abateri de la conţinutul şi succesiunea urmată la veriga comunicării cunoştinţelor respective.* Orice modificare ce se produce în sistemul de cunoştinţe recent însuşite şi ca atare nu îndeajuns de bine consolidate este prematură şi păgubitoare. Ea poate da naştere la confuzii, denaturări etc. Inversarea în procesul fixării a uneia din verigile date în comunicarea cunoştinţelor noi, frînează consolidarea

sistemului respectiv de cunoştinţe, îngreuiază restabilirea şi reproducerea asociaţiunilor în proces de formare. Toate acestea se pot explica pe baza legilor formării şi a consolidării legăturilor reflex-condiţionate. Din acest motiv, din moment ce profesorul trece la fixarea cunoştinţelor noi, el va evita pe cît posibil să aducă modificări de conţinut şi formă relativ la cunoştinţele comunicate la veriga anterioară a lecţiei. Desigur, aceasta nu înseamnă că fixarea nu va fi decît o simplă copie a verigii precedente a lecţiei. În mîna pedagogilor iscusiţi, de regulă ea devine o sinteză creatoare a noului material predat, în care participarea clasei este din plin asigurată.

Dar în afară de evitarea supraîncărcării sub aspectul mai sus analizat, prin respectarea consecventă în procesul fixării a sistemului urmat în comunicarea lor, elevilor li se educă şi deprinderea de a fi organizaţi în memorarea şi reproducerea materialului, li se dezvoltă gîndirea logică.

c) *Supraîncărcarea elevilor cu teme de acasă.* O formă nu mai puţin frecventă a supraîncărcării este aceea întîlnită la ultima verigă a lecţiei. De multe ori profesorului nu-i mai rămîne timp pentru a da elevilor lămuriri în legătură cu tema de acasă. Elevilor li se spune în fugă (clopoţelul a sunat de mult de recreaţie!) *ce* anume au de pregătit pentru lecţia următoare, dar nu şi modul *cum* trebuie ei să lucreze la pregătirea temei. În parte, din această cauză nivelul deprinderilor de a lucra cu manualul şi cartea este scăzut la elevi. Tot de aici provine şi supraîncărcarea: consum inutil de energie şi risipă de timp în procesul repetării materialului, al alcătuirii temelor, compunerilor etc.

Sînt frecvente cazurile cînd profesorul la specialitatea sa dă teme atît de încărcate, încît elevilor nu le mai rămîne timp să se mai pregătească şi la alte materii. Supraîncărcarea este adesea şi rezultatul lipsei de coordonare şi proporţionare justă a temelor de acasă pe o zi la toate materiile, precum şi în cursul săptămînii în funcţie de orar care nu este întotdeauna raţional alcătuit. De regulă profesorii dau teme de acasă în mod independent, fără a se interesa de volumul temelor date la celelalte materii. Rezultatul negativ al acestei practici este că în multe zile ale săptămînii elevii lucrează la pregătirea temelor pentru a doua zi cîte 4—5 ore, în loc să lucreze aşa cum s-ar cuveni cîte 2—3 ore. Din această cauză seara ei se culcă tîrziu, dimineaţa se scoală devreme, nu-şi refac forţele în timpul somnului prea scurt, iar nivelul capacităţii lor de muncă intelectuală este în consecinţă scăzut la orele de clasă. Efectul negativ al supraîncărcării cu teme de acasă, se răsfrînge în acest fel şi asupra percepерii, înţelegerii, memorării, reproducerii etc. a materialului nou predat, cît şi a celui însuşit anterior. Supraîncărcarea de acest gen duce la oboseală, iar cu timpul la surmenaj, astenizare etc.

Evitarea acestei forme a supraîncărcării nu este greu de realizat. Se poate aplica un sistem cît se poate de simplu de evidenţă a timpului total necesar pregătirii temelor la toate materiile zilnic şi în tot cursul săptămînii, avîndu-se în vedere normele fixate pentru munca intelectuală independentă în funcţie de particularităţile de vîrstă ale elevilor. Fiecare profesor va trece în jurnalul de clasă nu numai titlul temei, ci şi timpul necesar pentru efectuarea ei de către elev. În acest fel se poate exercita

un control reciproc între profesori zi cu zi și se poate preveni supraîncărcarea elevilor cu teme de acasă.

d) *Supraîncărcarea la lecții cu nivel teoretic și didactic scăzut.* Formele supraîncărcării examinate pînă acum la cele trei verigi ale lecției, — comunicarea de noi cunoștințe, fixarea cunoștințelor și darea temelor de acasă, — au o caracteristică generală. In toate cazurile supraîncărcarea constă în faptul că volumul de cunoștințe ce li se transmite, eforturile intelectuale la care ei se supun, depășesc puterile elevilor — capacitatea lor de cuprindere, de înțelegere etc. Lecțiile de acest gen se desfășoară într-o atmosferă supraîncărcată : ele sînt suprasaturate de materialul ilustrativ (planșe, scheme, tablouri sinoptice, desene etc.) sau de material verbal adesea neîntărit cu elemente intuitiv-perceptive — cum este cazul unor „lecții-prelegeri". Sistemul nervos al elevilor fiind supus unui efort prea mare, apar funcțiile de protecție ale creierului (inhibiția supraliminară), care în plan psihologic se manifestă prin lipsă de atenție, distragere, percepere pasivă a materialului intuitiv și verbal etc.

Spre deosebire de cazurile mai sus analizate, o formă foarte gravă a supraîncărcării pe care am avut prilejul nu o dată s-o întîlnim la lecții luate în ansamblul lor, este aceea în care materialul transmis de profesor se prezintă într-o formă cu totul nelucrată. Astfel de lecții nu transmit nici pe departe cunoștințele prevăzute în programe și cuprinse în manuale. Datorită nivelului scăzut al lecțiilor elevii se aleg cu prea puține cunoștințe, cu noțiuni neclare, confuze și adesea eronate. *Supraîncărcarea în cazul de față rezidă în faptul că efortul maxim de înțelegere și însușire a materialului cade pe elevi, pe munca lor independentă de acasă.* Elevii trebuie să depună eforturi de organizare și sistematizare mintală a materialului acasă, ceea ce ar fi trebuit să se realizeze cel puțin în parte la lecție. Lipsurile lecției nu pot fi compensate prin munca elevilor cu manualul acasă. Eforturile lor nu sînt încununate întotdeauna cu succes, golurile în cunoștințe se acumulează cu timpul, iar pînă la urmă apare dezinteresul și chiar aversiunea față de disciplina respectivă.

Pentru ilustrarea acestei forme a supraîncărcării, dăm mai jos un fragment dintr-un protocol al lecției de șt. naturale, ținută în clasa a VI-a la o școală de 7 ani din regiunea Cluj. Fragmentul dat este înregistrat aproape cuvînt de cuvînt și el se referă la veriga comunicării cunoștințelor noi la lecții. Tema nouă a fost „Clasa crustaceelor" ; ca material intuitiv profesorul nu a folosit decît *un rac* în borcan închis, demonstrîndu-l în fața clasei de la distanță. Tabla nu a fost folosită aproape deloc.

1. *Profesorul :* Pînă acum am învățat începînd de la cine ? Animale care au ce fel de structură ?
— *Un elev :* Pînă acum am învățat despre protozoare, apoi celenterate.
2. *Profesorul :* Racul prin ce se deosebește oare prin structură față de animalele învățate de noi pînă acum ?
— *Clasa :* Nici un răspuns.
3. *Profesorul :* Este mai mare sau mai mic ? [1]
— *Mai mulți elevi :* Este mai mare.

[1] Caracterul esențial al animalului nu este determinat de mărimea sau micimea lui.

4. *Profesorul :* Se aseamănă ca formă ?
— *Un elev :* Nu se aseamănă.
5. *Profesorul :* Şi picioarele sînt tot într-un număr restrîns ca la celelalte ? [1]

— *Un elev :* Picioarele nu sînt în trei perechi ci mai multe.
6. *Profesorul :* Dacă pe cap este această crustă calcaroasă — de ce oare *ochii au orbite mari ?*
— *Un elev* : Pentru că el nu-şi poate întoarce capul ca să-şi vadă duşmanii.
7. *Profesorul :* În afară de ochi oare ce mai observaţi pe cap ?
— *Mai mulţi elevi :* Se mai observă antenele.
8. *Profesorul :* Cîte perechi de antene ? (arată)
— *Un elev :* Sînt două perechi de antene.
9. *Profesorul :* Ca şi la alte animale, ce importanţă au aceste antene ?
— *Un elev :* Ele sînt organe de simţ de pipăit.
10. *Profesorul :* Copii, oare cu ce se hrăneşte racul ?
— *Clasa :* Nici un răspuns.
Profesorul numeşte un elev : Te-ai gîndit tu vreodată cu ce se hrăneşte racul ?
— *Elevul* : Racul se hrăneşte cu viermişorii care trăiesc în apă, cu melci şi scoici. (În prealabil elevul s-a uitat în cartea deschisă).
11. *Profesorul :* Pe torace ce se găseşte oare ? Dacă vă uitaţi atent ce se vede oare ?
— *Un elev :* Pe *abdomen* se găsesc picioarele care sînt articulate [2].

12. *Profesorul :* Prima pereche fiind cea mai mare cu ce se aseamănă şi la ce-i serveşte racului ?
— *Un elev :* Seamănă cu un cleşte şi serveşte la prinderea prăzii.
13. *Profesorul :* Acum trecem la aparatul respirator care la rac este format din *bronhii.* La cine am mai întîlnit noi bronhii ?
— *Un elev :* Noi am mai găsit bronhii la scoici.
14. *Profesorul :* Şi oare din ce sînt formate aceste bronhii ?
— *Un elev :* Aceste bronhii sînt formate din mai multe lamele.
15. *Profesorul :* Deci bronhiile sînt organe de respiraţie ale căror animale ? Ce fel de viaţă duc ele ?
— *Un elev :* Animalele care respiră prin bronhii duc o viaţă acvatică.
16. *Profesorul :* Voi aţi auzit de multe ori expresia „Merge ca racul". Oare cum înoată racul ?
— *Mai mulţi elevi :* Racul merge tot înapoi.
17. *Profesorul :* Ce înţelegem prin proprietatea de a se regenera ?
— *Clasa :* Nici un răspuns.
Profesorul : Proprietatea de a se regenera este atunci cînd unui animal îi lipseşte ceva din organism şi îi creşte din nou [3].

18. *Profesorul :* Să trecem acum la organele interne pe care le-am învăţat şi la alte animale. Ce sînt de obicei organele interne ale unui animal.
— *Clasa :* Nici un răspuns.
Profesorul : Hai, toată lumea să se gîndească !
— *Clasa :* Nici un răspuns.
— *Profesorul :* Organele interne sînt : organele de digestie, excreţie, respiraţie [4].

Cine formează de obicei organele interne ?
— *Clasa :* Organele interne le formează cavitatea bucală, faringele, stomacul, intestinul gros şi oficiul anal.

---

[1] Întrebarea este imprecisă, deoarece din încrengătura artropodelor fac parte şi animale cu un număr mai mare de picioare decît racul.

[2] Profesorul nu sezisează confuzia elevului dintre „torace" şi „abdomen".

[3] A se vedea succesiunea şi logica întrebărilor învecinate.

[4] Întrebarea a fost „Ce sînt organele interne..." iar răspunsul tot al profesorului s-a dat la întrebarea : „Care sînt organele interne ?".

19. *Profesorul:* Trecem acum la sistemul nervos. La rac sistemul nervos e format din ganglioni. La ce am învățat noi despre ganglioni ?
— *Un elev:* La rîmă. (Sună clopoțelul de recreație).
20. *Profesorul:* Prin ce se face legătura dintre ganglioni ?
— *Clasa:* Nici un răspuns.
Profesorul: Ganglionii fac legătura între ei printr-o rețea de fire nervoase.
21. *Profesorul:* Ce alți crustacei mai cunoașteți ?
— *Un elev:* Langusta, crabul. (S-a uitat în carte).
22. *Profesorul:* Cu cine se aseamănă crabul ?
— *Un elev:* Cu un păianjen însă este mai mare.
După aceasta profesorul trece la fixarea cunoștințelor noi ; pune 8 întrebări care se referă mai mult la aspectul extern al racului. Lecția se încheie la 8 minute după sunarea clopoțelului de recreație.

Analiza fragmentului de lecție mai sus citat ne dezvăluie atîtea lipsuri și greșeli de conținut, de principii, de metodă încît spațiul restrîns nu ne permite să ne oprim la toate.

În primul rînd apare clar că la această lecție elevii nici pe departe nu au primit cunoștințele prevăzute de programă și care erau cuprinse în manual. Căutînd să construiască lecția după principiile metodei euristice, profesorul a făcut greșeala de a pune numai întrebări, fără a căuta să transmită el însuși cunoștințele științifice pe care elevii nu le puteau deduce independent prin observarea materialului intuitiv (racul). Această greșeală se face adesea. Trebuie știut că prin metoda euristică nu se poate scoate totul de la elevi, ori cît de bine ar fi formulate întrebările. Sînt unele cunoștințe pe care profesorul trebuie neapărat să le comunice. Din această cauză lecția nu a depășit nivelul cunoștințelor comune, pe care elevii deja le aveau, pe care le are oricine a văzut sau a auzit vreodată despre rac în viața lui. Nivelul teoretic al lecției a fost foarte scăzut. În plus de aceasta, răspunzînd la întrebări, elevii au introdus unele elemente eronate de conținut pe care profesorul nu le-a corectat, comițînd el însuși grave erori de conținut. Parte din aceste greșeli le-am subliniat în textul citat, parte le-am menționat la subsol. (Micimea sau mărimea animalului nu sînt criterii științifice pentru determinarea caracterului esențial ; ochii racului nu au „orbite mari" ci niște prelungiri numite pedunculi ; racul nu are „bronhii" ci *branhii* ș.a.m.d).

În al doilea rînd, lecția a suferit de grave lipsuri în ceea ce privește realizarea legăturii dintre cunoștințele vechi și noi (principiul însușirii sistematice a cunoștințelor), precum și scoaterea în evidență a unor idei esențiale, de bază. Astfel, primele întrebări sînt lipsite de logică și nu actualizează în mintea elevilor cunoștințele anterioare. Profesorul putea, de pildă, să pună la început următoarele întrebări : Ce grupe de animale am învățat pînă acum ? Care sînt cele mai inferioare dintre ele ? Prin ce se caracterizează protozoarele ? Dar celenteratele ? Viermii ce fel de caractere prezintă ? Bineînțeles, după fiecare întrebare profesorul ar fi cerut un răspuns corect, ca pe baza lui să poată formula întrebarea următoare. Nimic din toate acestea nu s-a putut vedea la lecția de mai sus. Procedînd în felul indicat, profesorul ar fi avut posibilitatea, totodată, să scoată în evidență principiul biologic important al dezvoltării istorice a animalelor și legăturile de înrudire existente între ele. Nu este de mirare că la unele întrebări care vizează cunoștințe anterior însușite elevii nu dau nici un răspuns, pentru că profesorul a omis să pună întrebări succesive care să actualizeze în mintea lor verigile de legătură din sistemul cunoștințelor. (La întrebarea a doua elevii nu au putut da răspuns

deoarece a lipsit întrebarea despre *artropode* din care fac parte insectele şi cu care urma a se face compararea privind structura racului).

In al treilea rînd, lecţia a suferit de o totală lipsă de sistematizare, lucru uşor de văzut dacă urmărim întrebările în succesiunea lor. Întrebările privitoare la aspectul extern, la structura racului, se împletesc într-o formă de nedescurcat cu întrebări limitate şi înguste despre „bronhii", regenerare, ganglioni etc. Este sigur că de la această lecţie elevii s-au ales cu foarte puţine cunoştinţe noi, în general fragmentare, confuze, haotice şi chiar eronate. Este greu de presupus că lucrînd cu manualul acasă ei vor putea prin puteri proprii să introducă ordine în haosul din mintea lor creat la lecţia respectivă de şt. naturale. Mai mult ca sigur, ei vor învăţa pe de rost lecţia din carte.

Această formă a supraîncărcării constituie, după părerea noastră, una din principalele cauze ale rămînerii în urmă la învăţătură a elevilor.

3. Supraîncărcarea elevilor cu activităţi în afară de clasă şi extraşcolare

Organizarea raţională a învăţăturii şi a repausului elevilor constituie problema cheie a succesului la învăţătură. Experienţa de toate zilele ne arată însă că numeroşi elevi nu ştiu cum să înveţe şi cum să se odihnească, nu au formată *deprinderea de a îmbina în mod raţional munca şi repausul.* Lipsa acestei deprinderi duce la supraîncărcare sub alte forme decît cele analizate mai sus, dar cu efecte nu mai puţin negative. Numai alternarea judicioasă a efortului intelectual cu repausul asigură un nivel constant al capacităţii de muncă intelectuală, previne oboseala, surmenajul şi astenizarea sistemului nervos. Se impune cunoaşterea şi respectarea condiţiilor prescrise de igiena muncii intelectuale desfăşurate de elev acasă. Indrumările profesorului, a medicului şcolii în această privinţă sînt cît se poate de utile şi necesare.

Nivelul predării la orele de clasă poate fi ridicat, totuşi rezultatele la învăţătură vor fi slabe dacă elevul după ce vine acasă de la şcoală nu respectă regimul zilnic: el învaţă atunci cînd ar trebui să se distreze, petrece timpul în aer liber atunci cînd ar trebui să înveţe, învaţă atunci cînd ar trebui să doarmă etc. Cu alte cuvinte, elevului îi lipseşte deprinderea de a îmbina raţional învăţătura cu repausul în toate formele lui active.

Această deprindere se formează şi se dezvoltă la elevi numai dacă familia respectă cu stricteţe regimul zilnic, iar în cadrul acestuia acordă o deosebită importanţă timpului rezervat pentru pregătirea lecţiilor. De pregătirea lor elevul trebuie să se apuce zilnic şi întotdeauna la aceeaşi oră. Dacă această deprindere s-a format la elev, imediat ce se apropie ora pregătirii lecţiilor el se apucă de lucru fără a mai fi nevoie să fie stimulat sau controlat. Acelaşi lucru se petrece şi cu celelalte activităţi. Tot pe această cale — pornind de la deprinderi şi obişnuinţe — se educă la elevi simţul de răspundere faţă de învăţătură, — îndatorirea lor de bază.

Cu toate acestea există numeroase familii în care regimul zilnic al elevilor nu se respectă, unde nu se cunosc şi nu se respectă cerinţele prescrise de igiena şcolară. In unele familii după ce elevul a sosit de la şcoală şi a luat masa, el se apucă imediat de pregătirea lecţiilor pentru

a doua zi, în loc să petreacă o oră jumătate — două în aer liber. În aceste condiții rezultatul învățăturii nu poate fi satisfăcător. Procesele digestive ce au loc imediat după masa de prînz îngreunează activitatea normală a creierului. De aceea, în cursul primei ore de după masă, cunoștințele se însușesc mai greu, este nevoie de un număr mai mare de repetiții și de un efort intelectual mai mare. La fel, este contraindicat și somnul imediat după cină, deoarece nu poate fi îndeajuns de odihnitor și profund, din cauza excitațiilor ce provin de la organele digestive și pătrund pînă la scoarța cerebrală. În consecință, elevul se scoală obosit dimineața și astfel se duce și la școală.

Așadar, respectarea regimului zilnic prezintă importanță atît pentru activitatea de acasă a elevului, cît și pentru orele petrecute la școală. Regimul previne supraîncărcarea elevului.

Organizarea rațională a timpului de muncă și de repaus al elevilor nu se poate rezolva pozitiv fără a se ține seamă de activitățile în afară de clasă și cele extrașcolare pe care le organizează școala. În funcție de orarul săptămînal, de volumul temelor de acasă, de curba capacității de muncă intelectuală în cursul zilei și a săptămînii, școala poate alcătui un program judicios al activităților în afară de clasă și extrașcolare. În bugetul timpului de după masă al elevilor, trebuie să li se rezerve destulă vreme pentru pregătirea lecțiilor la ore stabile. La nevoie de două ori pe săptămînă, în zilele cînd au loc activități în afară de clasă și extrașcolare, orarul școlii poate fi astfel întocmit, încît elevii să nu aibă de pregătit teme pentru a doua zi.

Una din cauzele rămînerii în urmă la învățătură a elevilor *rezidă în supraîncărcarea lor cu activități în afară de clasă și extrașcolare,* încît nu le mai rămîne timp și pentru pregătirea lecțiilor. Unele școli în loc să contribuie la organizarea regimului de acasă al elevilor, dimpotrivă, îl dezorganizează. Lucrul acesta se întîmplă nu numai în cazul supraîncărcării programului de după masă cu activități în afară de clasă și extrașcolare. Chiar dacă acest program nu este atît de încărcat, fenomenul dezorganizării totuși se produce din cauza lipsei de stabilitate, datorită fluctuației acestor activități în cursul săptămînii.

La unele școli programul săptămînal al activităților în afară de clasă și extrașcolare este egal cu 15—18 ore. Dăm mai jos programul acestor activități la o școală medie din orașul Cluj, pe anul 1954/955.

Cifrele de mai sus ne arată că la școala respectivă elevii din clasele VIII-X erau ocupați cu activități în afară de clasă și extrașcolare în medie 3 ore zilnic (circa 17 ore săptămînal). Efectele acestei supraîncărcări s-au resimțit imediat după încheierea celui de-al doilea pătrar: din efectivul de aproape 240 elevi ai școlii — 47 de elevi au căzut de la trei pînă la nouă obiecte de învățămînt! Conducerea școlii se frămînta să afle cauzele rămînerii masive în urmă la învățătură a elevilor. Ea trebuia căutată în bună parte în supraîncărcarea elevilor cu activități în afară de clasă și extrașcolare.

Problema supraîncărcării elevilor în forma aici examinată, trebuie privită nu numai din punct de vedere instructiv ci și educativ. Răul nu constă numai în faptul că fiind astfel supraîncărcați elevii vin slab pregătiți la școală, că rămîn în urmă la învățătură, ci și în faptul că în acest fel nu li se pot educa deprinderile complexe ale muncii intelectuale independente și în primul rînd *deprinderea de a învăța sistematic.* Dato-

Denumirea activităţii	Ore săptămînale	Ore lunare
1. Cercurile de elevi	—	4
2. Şedinţe U. T. M. (pe clasă şi şcoală)	—	4
3. Cor	2	—
4. Colectiv sportiv	2	—
5. Competiţii sportive	—	2—3
6. Conferinţe	1	1
7. Şedinţe A. V. S. A. P.	2	—
8. Activităţi obşteşti	—	4
9. Drumul spre şcoală şi înapoi acasă	6—7	—

Total ore: 13—14 14—15 :4 = 3—3,45

rită supraîncărcării cu activităţi în afară de clasă şi extraşcolare şi din cauza lipsei de stabilitate a lor, rareori se întîmplă ca elevii să-şi pregătească zilnic lecţiile la aceeaşi oră. Intr-o zi ei se apucă de lecţii imediat după prînz pentru a fugi imediat la şcoală, în altă zi — la orele 19, în a treia zi — la orele 17 ş.a.m.d.

Este foarte greu ca elevii să fie deprinşi să înveţe sistematic, dacă din motivele arătate ei lucrează sporadic, dezorganizat, fără nici o ordine şi sistem. In aceste condiţii greu se poate educa la elevi disciplina minţii, spiritul de ordine în muncă, simţul de răspundere faţă de îndatoririle şcolare.

Se înţelege de la sine că în puterea conducerii şcolii şi a colectivului ei pedagogic stă folosirea mijloacelor de luptă împotriva supraîncărcării elevilor cu activităţi extraşcolare şi în afară de clasă, la fel ca şi împotriva tuturor celorlalte forme de supraîncărcare analizate.

★

In încheiere ţinem să precizăm că noi ne-am ocupat doar de unele aspecte ale supraîncărcării elevilor, fără a avea pretenţia de a le fi dezvăluit pe toate.

Faptul că ne-am oprit la problema supraîncărcării elevilor — ceea ce în cazul dat este totuna cu examinarea aspectelor negative ale muncii instructiv-educative — nu înseamnă cîtuşi de puţin că noi am văzut şi sezisat numai aceste aspecte din viaţa şcolii noastre. Un interes egal, dacă nu şi mai mare, prezintă şi cunoaşterea aspectelor pozitive ale muncii cadrelor noastre fruntaşe, analiza ştiinţifică a experienţei lor didactice şi a măiestriei lor pedagogice, a metodelor pe care le folosesc în rezolvarea creatoare a greutăţilor rezultate din supraîncărcarea programelor şcolare şi a manualelor.

In problema supraîncărcării punctul nostru de vedere este — după cum am arătat şi la începutul acestor rînduri — că rămînerea în urmă la învăţătură a elevilor nu se poate explica numai prin supraîncărcarea planurilor de învăţămînt, programelor şi a manualelor şcolare. Credem că materialul faptic adus şi analizat va fi în măsură să sprijine acest punct de vedere, chiar dacă nu toată lumea va fi gata să-l împărtăşească.

A. S. MAKARENKO DESPRE ALEGEREA PROFESIUNII

D. SALADE
lector
Univ. „Victor Babeş", Cluj

In raportul asupra proiectului de directive şi în Directivele elaborate de Congresul al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn cu privire la cel de-al doilea plan cincinal sînt trasate sarcinile dezvoltării economice şi culturale a ţării pe perioada 1956—1960. Raportul asupra proiectului de directive arată şi subliniază, printre altele, sarcinile generale ale şcolilor de cultură generală şi necesitatea legării învăţămîntului de munca productivă, de viaţa practică. Este important de reţinut precizarea pe care o face Raportul în această privinţă: „Ţinînd seama de sarcinile şcolilor de cultură generală de a da tinerei generaţii cunoştinţele ştiinţifice de bază şi de a crea absolvenţilor şcolilor medii posibilitatea alegerii libere a profesiunii, se vor lua măsuri ca în aceste şcoli activitatea instructiv-educativă să se îndrepte şi către formarea deprinderilor practice, prin legarea învăţămîntului de munca productivă" [1]. Ea merită să fie reţinută pentru că atrage atenţia asupra unei sarcini a şcolii din a cărei rezolvare pozitivă decurg o serie întreagă de urmări importante.

Astfel, crearea pentru absolvenţii şcolilor medii a posibilităţii de a-şi alege liber profesiunea are o importanţă deosebită pentru stat, deoarece de formarea deprinderilor practice de muncă şi de justa îndrumare a tineretului depinde în mare măsură buna organizare a muncii şi în cele din urmă însăşi creşterea productivităţii muncii. Faptul acesta ar crea premizele participării tineretului pe o scară mai largă la munca socială în calitate de inovator şi raţionalizator şi ar scurta drumul spre soluţionarea altor probleme legate de procesul de producţie. Aceasta dovedeşte că grija pentru pregătirea viitoarelor cadre necesare construcţiei economice şi culturale nu poate fi despărţită de grija pentru îndrumarea tinerilor spre acele profesiuni pentru care au înclinaţii şi aptitudini, spre care se simt atraşi şi manifestă interes.

O însemnată contribuţie în rezolvarea problemei îmbinării învăţămîntului cu munca practică şi a îndrumării profesionale a tineretului găsim în minunata operă a lui A. S. Makarenko. Iată de ce socotim potrivit să înfăţişăm cititorilor experienţa lui A. S. Makarenko în acest domeniu.

★

Problema alegerii profesiunii sau a îndrumării profesionale a elevi-

[1] Raportul asupra proiectului de directive ale Congresului al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn cu privire la cel de-al doilea plan cincinal de dezvoltare a economiei naţionale pe anii 1956—1960. Edit. de stat pentru lit. politică, pag. 39.

lor constituie una din problemele importante ale educaţiei comuniste. În condiţiile construirii societăţii socialiste şi comuniste ea trebuie să fie o preocupare permanentă a educatorilor tocmai pentru că are numeroase legături cu alte probleme importante din punct de vedere social, cum ar fi repartizarea justă a cadrelor în procesul de producţie, creşterea productivităţii muncii, realizarea învăţămîntului politehnic etc. Problema alegerii profesiunii reprezintă un aspect al pregătirii şi dezvoltării multilaterale a elevilor.

Ce loc ocupă această problemă în opera lui Makarenko?

a) Problema alegerii profesiunii ocupă în opera lui Makarenko un loc deosebit. De pildă, vorbind despre „Munca educatorilor" Makarenko spune:

„Un loc cu totul aparte trebuie să-l ocupe pentru pedagog viitorul elevului. Pedagogul trebuie să ştie ce vrea şi ce năzuieşte să fie elevul, ce eforturi depune în vederea acestui scop, cît de reale sînt năzuinţele lui şi dacă ele sînt potrivite cu puterile lui. Nu este prea uşor pentru un adolescent să-şi aleagă drumul în viaţă. În domeniul acesta, un mare obstacol îl reprezintă neîncrederea în propriile sale forţe sau dimpotrivă, o primejdioasă imitare a elevilor mai în vîrstă.

În problema aceasta complexă elevii se orientează de obicei, cu multă greutate, mai ales că noi nu am învăţat încă să-i ajutăm efectiv pe absolvenţii noştri.

A-i ajuta pe un elev să-şi aleagă calea este o chestiune de foarte mare răspundere, nu numai pentru că lucrul acesta este important pentru viaţa viitoare a elevului, ci şi pentru că el se resfrînge puternic asupra tonului activităţii şi vieţii lui în instituţie"[1].

Din textul acesta rezultă clar permanenta actualitate a acestei probleme. Prin mulţimea aspectelor pe care le ridică acest text (complexitatea problemei, motivele alegerii profesiunii, rolul educatorilor etc.) el poate constitui un adevărat program de lucru pentru cadrele didactice.

b) Citind cu atenţie bogata operă a lui Makarenko şi văzînd ce complicat mecanism de producţie a creat şi pus el în mişcare în colonia M. Gorki, şi mai ales în comuna Dzerjinski, te întrebi mirat cum a putut el obţine asemenea realizări. În volumul trei ale operelor pedagogice alese, ca şi în alte opere ale sale (*Steaguri pe turnuri,* de pildă), îţi reţine atenţia mulţimea termenilor tehnici întîlniţi (exhaustoare, cubilouri, strunguri, rezervoare, perforatoare electrice etc.). În faţa unei asemenea situaţii este firesc să-ţi pui problema: a neglijat Makarenko interesele şi aptitudinile elevilor săi în repartizarea lor la diferite munci (şi atunci cum a reuşit să obţină rezultatele cunoscute) sau nu le-a neglijat — şi atunci e cazul să cercetăm care a fost metoda utilizată de el pentru cunoaşterea şi respectarea acestora.

Desigur, cine vrea să afle răspunsul la aceste întrebări, citind numai capitolul „Alegerea profesiunii" din vol. II al Operelor pedagogice alese poate rămîne dezamăgit de puţinele indicaţii aflate acolo. Procesul muncii migăloase care a stat la baza organizării muncii în colonia Gorki şi în comuna F.E.D. poate fi reconstituit numai urmărind cu atenţie întreaga sa operă.

c) Din mîna lui Makarenko au ieşit peste 3.000 oameni noi, reprezentanţi a numeroase şi variate profesiuni ca: ingineri, medici, geologi, agronomi, artişti, ofiţeri, şoferi, mecanici, aviatori etc. Este interesant de ştiut cum i-a ajutat Makarenko pe aceştia să devină ceea ce ştim că

[1] *A. S. Makarenko,* Opere pedagogice alese, Edit. de stat 1950, vol. II, pag. 211-212.

au ajuns şi dacă unele metode sau procedee n-ar putea fi folosite şi în şcoala noastră.

Makarenko s-a ocupat de această problemă şi înainte şi după Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie. Faptul acesta i-a permis să-şi îmbogăţească continuu experienţa, să-şi perfecţioneze metodele de lucru comparînd cele două perioade diferite. Şi într-adevăr Makarenko face acest lucru cu multă competenţă. El avertizează pe cititor cît de mult au sporit greutăţile de rezolvare a acestei probleme în epoca sovietică datorită faptului că „sînt prea multe căi, prea multe posibilităţi" [1]. Dar această situaţie, la rîndul ei, face şi mai necesar ajutorul educatorilor şi al părinţilor, tocmai pentru a-l ajuta pe tînăr să se orienteze în faţa acestor „orizonturi largi". De fapt este un lucru cunoscut că abia acum, în societatea socialistă, se găsesc îmbinate condiţiile unei reale alegeri libere cu posibilităţile înfăptuirii depline a acestei alegeri.

d) Despre importanţa acordată de Makarenko acestei probleme ne vorbeşte şi planul său de muncă — din nefericire realizat numai parţial. Vorbind despre concepţiile sale pedagogice, el mărturiseşte că şi-a propus să scrie în legătură cu educaţia în familie o operă în 4 volume, dintre care vol. III urma să fie rezervat „Educaţiei prin muncă şi alegerii profesiunii". După cum se ştie din această operă a fost redactat şi publicat numai primul volum intitulat „Cartea pentru părinţi".

e) Chiar şi din modul cum pune Makarenko problema educaţiei în familie rezultă că el n-a scăpat din vedere nici aci acest subiect. Din felul în care priveşte această problemă, în lecţia 6 şi 7 din vol. I al Operelor pedagogice alese, rezultă clar că o familie care îşi îndeplineşte cerinţele educative contribuie prin aceasta şi la rezolvarea justă a problemei alegerii profesiunii, prin faptul că-l pune pe copil în situaţia de a alege mai uşor activitatea sa viitoare.

Makarenko lasă să se întrevadă numeroasele posibilităţi de care dispune familia societăţii socialiste în acest scop atunci cînd interesele ei sînt clare şi în conformitate cu cele sociale.

Adresîndu-se părinţilor şi făcînd o comparaţie între familia veche şi noua familie sovietică Makarenko scrie:

„Copiilor noştri li se oferă posibilităţi foarte mari în alegerea carierei. În această alegere, rolul hotărîtor nu-l joacă posibilităţile materiale ale familiei, ci exclusiv aptitudinile şi pregătirea copilului. Aşadar, copiii noştri se bucură de o libertate incomparabilă. Acest lucru îl cunosc şi copiii. În aceste condiţii bunul plac al părinţilor devine cu neputinţă. Pentru părinţi trebuie să recomandăm astăzi o îndrumare mult mai delicată, mai prevăzătoare şi mai înţeleaptă" [2].

Această recomandare îşi păstrează întru totul actualitatea şi valoarea chiar şi pentru noi, cu atît mai mult cu cît sînt mulţi părinţi care impun o anumită profesiune fiului lor, independent de aptitudinile acestuia.

Din cele de mai sus rezultă că problema îndrumării profesionale este prezentă aproape peste tot în opera lui A. S. Makarenko şi urmărită pe planuri foarte diferite.

★

Cum apreciază Makarenko problema alegerii profesiunii?

Makarenko n-a văzut în problema alegerii profesiunii o simplă obli-

[1] *A. S. Makarenko*, Opere pedagogice alese, vol. II, Edit. de stat 1950, pag. 264.
[2] *A. S. Makarenko*, Opere pedagogice alese, Edit. de stat, 1950 vol. I, pag. 201.

gaţie profesională — cum văd azi mulţi diriginţi — nici o problemă personală a elevilor, ci o latură a muncii educative, de formare a noului cetăţean sovietic. Deci, o problemă de stat. De aceea, scrie Makarenko:

„nu putem vorbi numai despre pregătirea profesională a generaţiei noi. Trebuie să ne gîndim şi la formarea unui mod de conduită, a unor caractere şi a unor însuşiri personale, necesare Statului Sovietic în epoca dictaturii clasei muncitoare, în clipa realizării societăţii fără clase" [1].

Aceasta dovedeşte că Makarenko a văzut problema alegerii profesiunii în mod dialectic, în devenirea şi condiţionarea ei, adică în legătură cu cerinţele mereu schimbătoare ale societăţii. Numai punînd problema în acest fel Makarenko a ajuns să vadă just, cu atîta claritate şi adîncime, orientarea profesională a elevilor săi.

Pentru o mai uşoară înţelegere, am putea compara problema alegerii profesiunii din opera lui Makarenko cu problema cunoaşterii elevilor, care deşi n-a fost tratată nicăieri în mod special este totuşi rezolvată foarte just, în ansamblul problemelor educative. Ambele probleme sînt subordonate scopurilor educative şi tratate ca atare. Numeroasele observaţii şi sugestii presărate de Makarenko de-a lungul operei sale îţi dau o imagine complexă despre profunzimea şi claritatea cu care a văzut şi rezolvat aceste două probleme.

Referindu-se la propria sa experienţă dinainte de Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie, Makarenko spune că deşi el îi ajuta pe elevi să-şi aleagă drumul în viaţă, de fapt în această epocă nu putea fi vorba de o alegere deoarece „nu există nici o posibilitate de alegere", sau cum se exprimă el destul de plastic: „Ceea ce numeau alegerea profesiei nu era decît o variaţie pe un diapazon redus: de la lăcătuş la locomotive, la mecanic de locomotive" [2]. (E vorba de activitatea lui Makarenko desfăşurată la o şcoală a căilor ferate din Krimnov şi la o şcoală de pe lîngă staţia Dolinsk).

Vorbind despre motivele care stăteau la baza acestei alegeri sub ţarism, Makarenko demască lipsurile sistemului social trecut şi arată că de fapt ele se reduceau la unul singur: „cîştigul".

Makarenko a ştiut să pună în faţa colectivului său, în ceea ce priveşte alegerea profesiunii, perspective din ce în ce mai depărtate, ajungînd pînă acolo încît aproape fiecare colonist să se gîndească la o calificare superioară. Paralel cu educarea acestei atitudini faţă de muncă el făcea şi educaţia politică a elevilor săi. Iată de ce „la alegerea profesiei, lucrul la care coloniştii s-au gîndit cel mai puţin a fost cîştigul pe care-l vor avea, interesele materiale" [3]. Aşa trebuie înţelese cuvintele lui Makarenko referitoare la motivele alegerii profesiunii. În primul plan cincinal toţi se repeziră spre profesiunea de inginer, iar mai tîrziu spre variatele profesiuni care priveau construcţia culturală, pentru că ei au urmărit şi au înţeles „unde se cere forţa de muncă, unde lipsesc oameni, unde îi cheamă Partidul".

Deşi Makarenko aminteşte şi alte motive care pot sta la baza alegerii profesiunii ca: influenţa părinţilor, imitaţia celor din jur, credinţa că

[1] *A. S. Makarenko*, Opere pedagogice alese, Edit. de stat 1950, vol. I pag. 20.
[2] Idem vol. II, pag. 262.
[3] Idem pag. 263.

munca respectivă e uşoară etc. — el afirmă totuşi, hotărît, că în epoca sovietică nu trebuie să se mai ţină seama, în această problemă „nici de clasa sau categorie socială, nici de mijloacele materiale, nici de arbitrarul părinţilor" [1].

În legătură cu momentul şi procesul intim al alegerii profesiunii, Makarenko îşi pune o problemă de mare importanţă şi anume: dacă educatorul are dreptul să se amestece în chestiunea orientării profesionale şi a evoluţiei caracterului elevului şi să determine voinţa subiectului într-o anumită direcţie sau nu?

Prezentînd cazul lui Terentiuc şi Filea, Makarenko conclude că educatorul „are dreptul" şi trebuie să intervină atunci cînd are convingerea că se găseşte pe drumul bun.

★

Care sînt căile utilizate de Makarenko pentru îndrumarea elevilor săi în alegerea profesiei? Ne vom referi mai ales la perioada activităţii desfăşurată de el în comuna Dzerjinski între anii 1927—36. Este cunoscut faptul că în această perioadă (colonie) Makarenko a realizat în modul cel mai fericit îmbinarea instrucţiei elevilor cu munca lor productivă. Valoarea indicaţiilor lui Makarenko din această perioadă, referitoare la problema noastră este cu atît mai mare cu cît el avea acum acumulată o largă experienţă în această direcţie.

Trebuie să spunem, de la început, că rezolvarea justă a problemei îndrumării elevilor spre diferite profesii se bazează pe o temeinică cunoaştere a particularităţilor individuale ale fiecărui elev. Altfel nici nu poate fi conceput ajutorul părinţilor sau al educatorilor. Cercetînd aspectele pe care le recomandă Makarenko pentru cunoaşterea elevilor [2] ne dăm repede seama că Makarenko a avut în vedere acest lucru.

Multe din indicaţiile date de el în capitolul „Munca educatorilor" se referă la orientarea profesională a elevilor. Iată cîteva din acestea: „Ce talente şi aptitudini manifestă elevul şi care anume ar trebui dezvoltate?... Înţelege el oare necesitatea propriei sale perfecţionări şi foloasele acesteia? Este oare munca aceasta pe măsura puterilor lui? Îi place această muncă? Nu manifestă el cumva prin atitudinea sa faţă de muncă, lipsă de voinţă, nu face mofturi, nu caută altă muncă" etc. La rîndul lor, educatorii din instituţiile lui Makarenko dispuneau de numeroase şi variate posibilităţi de a cunoaşte interesele şi aptitudinile elevilor, participînd la cele mai diferite munci pe care le îndeplineau aceştia, tocmai pentru a-i cunoaşte mai bine şi a-i putea ajuta.

Un exemplu grăitor de felul cum îşi cunoaşte Makarenko coloniştii şi aptitudinile lor pentru anumite profesiuni ni-l oferă şi „caracterizarea absolvenţilor" [3], făcută în anul 1933.

Iată cîteva exemple:

„Salik... Va fi un inginer excelent, deoarece are aptitudini pronunţate de constructor şi posibilităţi de creştere ulterioară... Din mîinile lui lucrul iese mai bine decît este prevăzut în caiet".

„Boiarciuk... „Geniu" lăcătuş şi constructor al comunei. Îi place extraordinar de

[1] *A. S. Makarenko*, Opere pedagogice alese, vol. II, Edit. de stat 1950, pag. 264.
[2] Idem, pag. 206—208.
[3] Idem, pag. 15—16 şi 424.

mult orice fel de muncă şi este absolut incapabil să stea fără lucru... E lăcătuş, electrician, şofer şi se ocupă şi cu de-ale gospodăriei"...

„Iliuşecikin... Se interesează de mult timp de avioane şi este devotat ideii construirii unui avion, fiind pasionat de noutatea acestei tehnici şi de marile perspective ale dezvoltării sale. Cult. Te poţi bizui pe el.

(Această calitate a marelui pedagog l-a făcut pe M. Gorki să spună despre Makarenko că putea caracteriza pe fiecare elev în cîteva cuvinte ca şi cînd ar fi făcut o fotografie a caracterului său).

Din cele de mai sus rezultă că preocuparea pentru cunoaşterea temeinică şi multilaterală a elevilor este un mijloc care contribuie la rezolvarea cu succes a acestei probleme. Această muncă de cunoaştere era însoţită (dublată) de preocuparea de a crea elevilor posibilitatea să se orienteze larg şi să se manifeste din plin ca astfel intervenţia educatorilor să fie în cunoştinţă de cauză. Să amintim cîteva din numeroasele măsuri luate de Makarenko pentru a da elevilor posibilitatea dezvoltării şi exercitării intereselor, înclinaţiilor şi aptitudinilor lor în domenii de activitate cît mai variate.

Pentru repartizarea elevilor noi, în detaşamente, care constituiau colectivele primare, Makarenko recomandă ca aceştia să fie constituiţi în detaşamente gospodăreşti speciale, care aveau în frunte un nucleu de membri vechi, format din cei mai buni colonişti. Munca comună a elevilor în aceste detaşamente avea avantajul că permitea o studiere mai temeinică a elevilor noi şi dădea posibilitatea atragerii lor în colectivul comun al instituţiei.

Acolo unde existau colective puternice, elevii noi erau repartizaţi în diferite detaşamente printre cei vechi, aşa cum era cazul în comuna Dzerjinski ; în „marşul anului 30" Makarenko spune că din detaşamentul al 9-lea, care era detaşamentul de rezervă, făceau parte comunarzii nehotărîţi sau „novicii" care nu-şi precizaseră încă înclinările în privinţa producţiei. Aceasta ne arată gradul în care Makarenko respecta voinţa elevilor de a-şi alege singuri locul şi felul muncii.

Tot ca măsură premergătoare repartizării definitive a elevilor în procesul de producţie putem aminti obligaţia comandantului şi educatorului detaşamentului de a discuta cu elevul, în primele 10 zile după sosire, despre o serie de chestiuni generale privind instituţia şi pe elevul însuşi. Pentru a-l ajuta pe elev să se orienteze just în ansamblul instituţiei şi să-şi aleagă drumul de viitor, printre primele teme care formau obiectul discuţiei erau şi aceştia : „regulile de muncă, de producţie, salariul, absolvenţa, perspectivele de învăţătură şi de calificare" [1].

In felul acesta se deschideau în faţa elevilor, încă din primele zile, perspectivele largi ale viitorului, arătîndu-li-se posibilităţile de calificare în instituţie.

Pentru ca sovietul comandanţilor să cunoască dorinţa fiecărui elev şi să poată ţine seama de ea în repartizarea pe ateliere şi detaşamente, fiecare comunard era solicitat să arate pe o bucată de hîrtie la ce atelier vrea să lucreze. Aceste bilete erau luate, apoi, în considerare, ca bază a repartizării elevilor pe secţii de către sovietul comandanţilor. Makarenko precizează că în această repartizare se ţinea seama de „toate particularităţile şi dorinţele personale, precum şi de cerinţele şefului de producţie" [2].

[1] *A. S. Makarenko*, Opere pedagogice alese, vol. II, Edit. de stat, 1950, pag. 182.
[2] *A. S. Makarenko*, Opere pedagogice alese, vol. III, Edit. de stat, 1951, pag. 18.

Pentru că oricît de complicată şi de variată ar fi fost munca în producţie ea tot n-ar fi putut satisface toate gusturile şi înclinaţiile diferite ale elevilor, Makarenko preconizează funcţionarea unui mare număr de cercuri în comuna F.E.D. Desigur că toate aceste forme de activitate nu erau destinate exclusiv îndrumării profesionale a elevilor, dar ele îndeplineau cu succes şi funcţiunea aceasta. Intre acestea putem aminti: cercul dramatic, coral, literar, muzical (cu instrumente de suflat, de coarde, jaz), artistic, plastic, atelier liber, dans, foto, ştiinţele naturii, radio, fizico-chimice, limbi străine, sportiv, povestiri, şah-dame, rebus. Repartizarea copiilor în cercuri trebuie să fie lăsată la „libera alegere", aceştia putînd părăsi sau schimba cercul la orice moment, pînă ce li se stabilizau interesele.

Pentru a veni în ajutorul „puştanilor" ştim că Makarenko a propus organizarea unui atelier liber, universal, în care copiii să-şi poată exercita diferitele aptitudini şi înclinaţii, avînd la dispoziţie materiale variate ca: oţel, tablă, sîrmă, cărbune, metal, lemn, sticlă, vată, hîrtie, carton, aţă, vopsele, ipsos etc. şi unelte pentru desen, pentru metal, cuţite, ferestraie, tejghea. Argumentînd necesitatea unui asemenea atelier, Makarenko aminteşte între altele şi de scopul pe care l-ar urmări acest atelier şi anume, verificarea înclinaţiilor şi aptitudinilor copilului, ajutorarea acestuia de a se manifesta din plin în munca liberă.

In organizarea perspectivei (apropiată, medie sau îndepărtată) Makarenko folosea cele mai variate mijloace pentru a exercita asupra elevilor o influenţă pedagogică. Intre aceste mijloace figurau şi unele care priveau direct latura muncii profesionale. In munca de organizare a perspectivei apropiate, de exemplu, se urmărea creearea unor situaţii favorabile elevilor pentru petrecerea timpului liber şi dezvoltarea intereselor prin: cinematograf, concerte, serate, cluburi, seri de lectură, cercuri de amatori, excursii etc.

In cadrul perspectivei medii, Makarenko aminteşte posibilitatea ridicării calificării profesionale (care în comuna F.E.D. constituia un puternic stimulent în muncă), participarea la deschiderea unui nou atelier, la îndeplinirea planului de producţie, la înzestrarea cu clădiri şi utilaje noi. Perspectiva îndepărtată mobilizează şi mai mult elevii şi-i face capabili de pasiuni şi eforturi mari, ajutîndu-le să se încadreze în perspectiva largă a idealului întregii societăţi.

Educaţia *prin muncă* este trăsătura cea mai importantă a sistemului pedagogic al lui Makarenko. Munca a constituit fac-totul fundamental în educarea personalităţii elevilor săi. Deşi Makarenko foloseşte şi alte activităţi educative pentru realizarea scopului educaţiei comuniste şi formarea omului nou ca: educaţia în procesul de învăţămînt, în joc, în procesul creaţiei artistice ş.a., totuşi nici una din acestea nu-i dau posibilitatea să realizeze într-o măsură aşa de mare ca educaţia prin muncă dezvoltarea multilaterală a individului în colectiv. Pentru atingerea acestui scop Makarenko ştie să creeze elevilor, în colonie sau în comună, varietatea necesară care să-i permită fiecăruia să-şi exercite şi dezvolte gusturile, interesele şi aptitudinile şi să treacă cu uşurinţă de la o muncă la alta potrivit cu propriile sale înclinaţii.

In comuna F. E. Dzerjinski, unde se fabricau aparate fotografice şi maşini electrice, exista pe lîngă uzina propriu-zisă şi o secţie grafică, una de planificare, una de control, alta comercială şi un mare atelier de scule.

În toate acestea lucrau dintre elevi zeci de desenatori, de planificatori etc. fiecare avînd posibilitatea să-şi găsească locul de muncă potrivit înclinaţiilor sale. Cea mai înaltă calificare o dădea secţia de scule, în care se termina educaţia elevilor şi de unde aceştia puteau ieşi meşteri calificaţi. Aceasta îl şi determina pe Makarenko să afirme că „orice producţie complicată e bună prin faptul că dă posibilitatea de selecţionare a gusturilor şi înclinaţiilor" [1].

Sistemul acesta de educaţie prin muncă înlesnea formarea unui însemnat număr de deprinderi practice şi-i ajuta pe elevi în acelaşi timp, să judece în ansamblu procesul de producţie (şi chiar a secţiilor din care ei nu făceau parte).

Prin urmare Makarenko a folosit factorul muncă nu numai pentru a da posibilitate elevilor săi să-şi manifeste şi dezvolte înclinaţiile şi aptitudinile, ci şi pentru a-i învăţa să muncească, să iubească şi să preţuiască munca, oricît de grea ar fi fost ea. Aceasta era una din primele griji ale lui Makarenko îndată după primirea unui nou grup de copii în colonie. Pentru ca să formeze o nouă atitudine faţă de muncă la elevii săi — deprinşi cu practica altor „profesiuni" (de hoţ, excroc etc), — Makarenko îi îndrumează cu răbdare punîndu-le la dispoziţie condiţii şi forme cît mai variate de activitate.

Deoarece alegerea profesiunii înseamnă *căutarea* muncii în care să găseşti satisfacţii depline, această căutare nu este posibilă *fără formarea unei atitudini corecte faţă de muncă.* De aceea Makarenko începea munca de îndrumare a elevilor tocmai cu formarea acestei atitudini noi — condiţie indispensabilă în rezolvarea justă a alegerii profesiunii.

Această linie de conduită defineşte şi mai pregnant teza sa cu privire la cunoaşterea elevilor, formulată astfel :

„Educatorul nu trebuie să obţină cunoaşterea elevului în procesul unei studieri pasive, ci numai în procesul muncii comune cu el şi a ajutorului activ pe care i-l dă. *Pedagogul nu trebuie să-l considere pe elev ca pe un obiect de studiu, ci ca pe un obiect de educaţie*" [2]. (sublinierea autorului).

În comuna F. E. Dzerjinski exista sistemul de instruire în procesul de producţie. Calificarea se făcea direct în procesul de producţie, ţinîndu-se seama de natura specialităţii. Astfel, după ce elevul îşi însuşea deprinderile unei anumite categorii de muncă, era trecut la o muncă mai complexă, de o calificare superioară, pînă la obţinerea titlului de lucrător calificat. Durata acestei pregătiri varia de la 2 ani şi jumătate (de ex. strungar), pînă la 4 ani (lăcătuş), în funcţie de specialitatea respectivă.

Prin transferarea lor de la o secţie la alta şi prin calificarea lor treptată în procesul muncii, elevii de 13—17 ani, intrau în viaţă cu o calificare importantă sau chiar cu mai multe.

Munca lui Makarenko în această direcţie nu se oprea însă aici. El era preocupat nu numai de alegerea profesiunii ci şi de soarta elevilor după ce părăseau comuna, manifestînd grijă şi interes chiar şi pentru unele detalii particulare. Astfel, în „Metodica organizării procesului educativ", vorbind despre absolvenţa elevilor săi, Makarenko arată că pregătirea acestui moment, care avea loc vara, începea prin februarie-martie şi cuprindea printre altele : stabilirea elevilor vrednici de a fi promovaţi, destinaţia exactă unde va fi îndrumat fiecare absolvent, pregătirea condiţiilor

[1] *A. S. Makarenko,* Opere pedagogice alese, vol. I, Edit. de stat 1950 pag. 115.
[2] *A. S. Makarenko,* Opere pedagogice alese, vol. II, Edit. de stat, 1950, pag. 208.

viitoare de viaţă (să i se găsească de lucru, locuinţă sau internat şi condiţii care să-i permită să-şi continue studiile, echipament, hrană etc.).

Toate aceste căi folosite de Makarenko dovedesc că munca depusă de pedagogul sovietic pentru ajutorarea şi îndrumarea elevilor săi spre diferite profesiuni nu era o preocupare sporadică şi întîmplătoare, ci ea făcea parte integrantă din sistemul său de educaţie şi că el ştia să îmbine într-un mod ingenios în toată această muncă complexă interesele şi particularităţile individului cu nevoile producţiei.

Pentru noi este deosebit de important, cu prilejul acestei treceri în revistă, să desprindem şi să reţinem principiile după care s-a călăuzit Makarenko în soluţionarea acestei probleme. Ele pot constitui linii de orientare sigure în această direcţie. Aceste teze reprezintă fundamentul ideologico-politic al muncii ce trebuie desfăşurată pe această linie.

Iată cîteva din principiile care pot fi desprinse din cercetarea operei lui Makarenko cu privire la problema îndrumării şi alegerii profesiunii :

1) Îndrumarea elevilor, de către educatori, în vederea alegerii profesiunii lor viitoare, constituie o problemă socială de cea mai mare importanţă.

2) Înainte de alegerea propriu-zisă a profesiunii, trebuie să li se creeze elevilor cît mai multe şi mai variate posibilităţi de manifestare şi de exercitare a aptitudinilor, ţinîndu-se seama de faptul că interesul şi aptitudinea pentru o anumită muncă se poate dezvolta numai în practica efectuării muncii respective sau a unei munci apropiate de aceasta.

3) La baza acţiunii de îndrumare a elevilor în vederea alegerii profesiunii trebuie să stea educarea atitudinii juste faţă de muncă.

4) E bine să fie stimulat şi orientat interesul elevilor pentru anumite activităţi şi profesiuni cerute de dezvoltarea societăţii.

5) Educatorul are datoria să cunoască temeinic interesele şi aptitudinile elevilor, capacitatea lor de muncă şi posibilităţile lor de dezvoltare într-o profesie sau alta.

6) Îndrumarea elevilor spre anumite profesiuni să se facă ţinîndu-se seama atît de interesele şi aptitudinile lor cît şi de nevoile producţiei.

Problema care se ridică acum pentru noi, este următoarea : în ce măsură ar putea fi aplicate cu folos toate aceste principii în şcoala noastră ?

Prima concluzie care rezultă pentru noi, din cele de mai sus este că problema îndrumării profesionale a elevilor trebuie să fie înscrisă pe agenda oricărei şcoli ca să devină o preocupare susţinută a acesteia. Conducerile şcolilor, cadrelor didactice şi organizaţiilor de tineret din şcoală le revine sarcina de a folosi din plin posibilităţile şcolii noastre şi de a căuta activ noi modalităţi de soluţionare optimă a acestei probleme.

Şcoala trebuie să depună o muncă sistematică şi perseverentă pentru folosirea din plin a tuturor condiţiilor existente, să tindă la o asemenea organizare a procesului instructiv-educativ încît acesta să ajute într-o măsură considerabilă la rezolvarea favorabilă a problemei îndrumării profesionale a elevilor. Este necesar, în această privinţă, să se creeze noi forme de activitate, care să permită elevilor să-şi manifeste liber înclinaţiile, să le ajute să-şi dezvolte aptitudinile.

Diferitele cercuri tehnice şi pe obiecte, din şcoală, sînt minunate ocazii de a stimula interesul elevilor şi de a antrena capacităţile lor creatoare. La fel cercurile din Palatele şi Casele pionierilor.

O importanță și mai mare are îndrumarea și organizarea diferitelor lucrări practice (de laborator, pe lotul școlar etc.) și obștești prin care se pot obține rezultate pozitive în această direcție. În general, formele cele mai felurite de legare a teoriei de practică trebuie încurajate ca fiind utile și în acest scop.

Un accent deosebit să se pună pe educarea atitudinilor juste față de muncă, pe formarea deprinderii de a învăța și de a munci. Nu poate fi vorba de o rezolvare satisfăcătoare a problemei îndrumării profesionale fără a pune la baza acestei munci cultivarea interesului și a dragostei pentru muncă.

În timpul școlarității, folosindu-se mijloace diferite, școala trebuie să facă cunoscute elevilor cît mai multe și mai variate profesiuni. Lectura diferitelor cărți (biografii, călătorii, descoperiri), excursiile și vizitele sînt căi foarte potrivite pentru aceasta. Nu mai puțin interesante sînt diversele întîlniri (cu stahanoviști, artiști, inventatori, literați, reprezentanți de seamă ai unor profesiuni) și consfătuiri pe diferite teme privind viitorul tinerilor (importanța alegerii profesiunii, dragostea față de profesiune, viitorul nostru etc.).

Întrucît factorii cei mai importanți care influențează alegerea profesiunii sînt familia și școala trebuie să ne preocupe în mod deosebit punerea de acord a tendințelor celor doi factori. Este foarte necesar ca atît școala cît și familia să se conducă după aceleași criterii în munca de îndrumare și ajutorare a elevilor. Școala, avînd rolul conducător în procesul educativ poate ajuta și îndruma munca familiei în această problemă printr-o colaborare multilaterală, organizată și permanentă.

IDEILE LUI ALECU RUSSO DESPRE MORALĂ ŞI EDUCAŢIE

NATALIA TOMOIAGĂ
Prof. Bucureşti

Alături de Vasile Alecsandri, M. Kogălniceau şi G. Sion, Alecu Russo (1819—1859) este unul dintre cei mai de seamă scriitori ce s-au ridicat din rîndurile revoluţionarilor de la 1848 din Moldova. Talentul lui Russo s-a realizat mai ales în scrieri cu caracter memorialistic şi polemic. Deşi a ajuns să fie considerat cu întîrziere ca un clasic al literaturii noastre, destinul lui Russo după moarte a fost lungă vreme ingrat. Opera sa a rămas timp de 50 de ani aproape necunoscută, iar timp de alţi 50 de ani ea a fost răstălmăcită în sens tradiţionalist — conservator.

Coborînd dintr-o familie boierească, Russo s-a alăturat de tînăr luptei burgheziei care, în vremea aceea, era încă o clasă în ascensiune, progresistă. Scrierile lui oglindesc puternica frămîntare a maselor populare de la mijlocul veacului trecut în vederea scuturării lanţurilor feudale. Russo a desfăşurat o critică pătrunzătoare şi multilaterală a suprastructurii feudale în descompunere. Ideea care străbate ca un fir roşu întreaga sa operă literară şi lingvistică este sublinierea rolului principal al maselor populare în făurirea istoriei. Înaintea lui Gorki, Russo a formulat, într-un mod rudimentar, însă pe deplin conştient, teza că poporul este primul învăţat, primul inginer şi primul artist. [1] În luptă cu puriştii latinişti şi italienizanţi, Russo a luat apărarea limbii vii a poeziei populare, arătînd că „slavonismul este o nevoie istorică pentru limba noastră" [2]. Faţă de N. Bălcescu, Russo a manifestat însă unele limitări subiective în înţelegerea rolului hotărîtor al maselor în revoluţia burghezo-democratică.

În cîteva din scrierile sale, Alecu Russo a ridicat în spiritul luptei de clasă antifeudale o serie de probleme importante ale educaţiei. Deşi au un caracter ocazional, ideile sale cu privire la educaţie prezintă un interes deosebit şi este regretabil că, pînă în prezent, nu au fost valorificate.

★

Părerile lui Alecu Russo despre educaţie sînt cuprinse, în cea mai mare parte, în schiţa „Iaşii şi locuitorii lui în 1840". Scrisă în limba franceză, ca toate lucrările de tinereţe ale lui Russo, ea a fost tradusă de

[1] Vezi *Al. Russo*, „Cugetări" II, § 7, în Scrieri, comentate de P. V. Haneş, Ed. Scrisul rominesc, Craiova 1940, pag. 178.
[2] „Cugetări" II, § 5, pag. 173.

M. Sadoveanu împreună cu „Piatra teiului" şi publicată în 1915 în biblioteca Minerva.[1] Cu un remarcabil talent memorialistic Russo descrie în schiţa sus-amintită, populaţia multinaţională a capitalei Moldovei în timpul domniei lui Mihail Sturza. Simpatia arătată de tînărul scriitor poporului, claselor de jos, contrastează puternic cu atitudinea sa negativă faţă de clasa dominantă a boierimii. Russo priveşte lupta de clasă dintre boierime şi burghezie prin prisma luptei dintre vechi şi nou, scriind : „Ca în orice ţară pe cale de regenerare, sînt la noi două principii care stau în luptă, o luptă înăbuşită, însă uriaşă şi necontenită între bătrîn şi tînăr, între obiceiul căzut şi veşted şi inovaţia cutezătoare, plină de putere şi de viaţă, o luptă pe moarte între vechi şi nou, în care biruinţa greu cîştigată va fi a celui din urmă".[2] Demnă de reţinut este şi o altă formulare, care presupune lupta de clasă ca substrat al conflictului dintre generaţii : „Boierii cei bătrîni, lume aparte, ţin la obiceiurile vechi, cum ţinem noi la obiceiurile nouă, cu putere, cu disperarea unei cauze ameninţate de apropiata şi inevitabila descompunere [3].

Concepţia lui Russo despre educaţie s-a format în lupta cu vederile pedagogice curente ale boierimii. Critica sistemului de educaţie feudal este precedată în „Iaşii şi locuitorii lui în 1840" de o critică amplă a felului de viaţă şi a moralei feudale a boierimii moldovene. Împărtăşind concepţia burgheză a unei vieţi active, Russo condamnă în primul rînd traiul trîndav al clasei boiereşti. El înfăţişează boierimea ca o „rasă cu deosebire amfibie, care îşi petrece jumătate de vreme în droşcă, şi cealaltă parte pe un divan moale" [4]. Singura preocupare a acestei clase parazite este „de a căuta să-şi omoare vremea" [5]. Goana continuă după plăceri şi distracţii de tot felul nu este însă în stare să alunge boala unei plictiseli fără leac, urîtul fără margini care-i cuprinde pe nişte oameni artificiali, lipsiţi de satisfacţiile reale pe care le poate da numai munca. Chestiunea aceasta fusese de altfel relevată de Russo şi înainte vreme. In „Piatra teiului" (1839) el spunea : „Numai durerea cunoaşte bucuria ; şi cred că trebuie să fie tare nesărată o viaţă de plăceri necontenit înnoite" [6]. Russo găseşte comică învinuirea de nemişcare pe care boierii obişnuiau s-o aducă ţării, cînd ei înşişi erau prima cauză a acestei stări de lucruri [7]. In al doilea rînd, critica lui Russo biciuieşte lipsa de patriotism, snobismul cosmopolit al boierimii, dispreţul ei pentru poporul pe care îl exploata sîngeros. „Din pricina unei manii, pe cît de proastă pe atît de ridicolă — scrie Russo — moldovenii boieri urăsc tot ce le aminteşte de ţară" [8]. Printre aspectele satirizate de Russo figurează prejudecata înaltei societăţi ieşene de a nu frecventa parcul domnesc de la Socola, deschis de curînd pentru public, de teamă ca nu cumva să se amestece cu poporul de rînd. Ignoranţa membrilor clasei aristocratice, care venea să încunune golul lor sufletesc,

[1] Originalul francez a apărut în Scrieri, publicate de P. V. Haneş, Ed. Academiei Romîne, Buc. 1908. Prima traducere, foarte slabă, făcută de C. Mărgăritescu, a fost publicată în 1909.

[2] *Al. Russo,* Scrieri postume, publicate de P. V. Haneş, Ed. Scrisul romînesc, Craiova 1940, pag. 62.

[3] „Scrieri postume", ed. citată pag. 80.

[4] Idem, pag. 69.

[5] Idem, pag. 79.

[6] Idem, pag. 29.

[7] Idem, pag. 81.

[8] Idem, pag. 73.

constituia un al treilea obiectiv al criticii lui Russo. „Pentru dînșii — afirmă Russo în deplină cunoștință de cauză despre boieri — știința și arta, cugetarea și sentimentul sînt bucurii necunoscute."[1]

Cauzele blazării boierimii moldovene rezidă, după Russo, în primul rînd în viața ei „turcească" de completă inactivitate; în al doilea rînd, în disprețul ei pentru tot ce este național, și în al treilea rînd, într-o ignoranță care paralizează orice gîndire.[2] Russo caracterizează boierimea ca o clasă muribundă „care nu mai trăiește decît din amintiri risipite"[3] și nu se sfiește să spună deschis că „boierii cei bătrîni... sînt nuli pentru societate[4]. Desigur, atributul „cei bătrîni" nu trebuie înțeles ad litteram; Russo viza prin el întreaga boierime conservatoare, toate „calpacele istorice"[5] care se încăpățînau să reziste pe poziții retrograde, în loc să consimtă la îmburghezire și să adere la liberalism.

Atacul desfășurat de Russo împotriva moralei feudale este încununat printr-o critică a bazelor sistemului feudal de educație în familie. Convins de superioritatea educației bazate pe convingere și pe afecțiunea reciprocă, practicată cu succes în sînul familiilor burgheze înaintate din Apus, Russo combate în chip argumentat educația bazată pe principiul autorității despotice, practicată în familiile noastre boierești, și scoate admirabil în relief rezultatele negative la care conduce. Cu voia cititorilor noștri reproducem un pasaj mai lung, însă extrem de plastic, care rezumă această idee:

„Părinții noștri au fost crescuți în maximele turcești, adică: fiul nu e prieten al tatălui său, ci i-i primul rob, pe care trebuie să-l strunească cu atît mai tare, cu cît într-o zi trebuie să-i scape. De aci respectul acela silit, tăcerea poruncită, înțepeneala aceea imposibilă pe frunți, care se cer copiilor; tinerii de aceea ajung falși și stupizi — *nenorocite extremități!* Printr-o reacțiune firească, robul, la rîndul lui, devine tiran. Urmarea educației aceștia (sic) este izolarea indivizilor. Ajunși în sfîrșit mari, fără legăturile acelea, așa de dulci de la șaisprezece ani, cu inteligența și imaginația niciodată deșteptate, cu inima goală, ei nu fac decît legături de interes... Ei țin la respectul silit: „Vreau ca copiii mei să se teamă de mine; de iubit m-or iubi pe urmă, dac-or crede de cuviință...", îmi spunea într-un rînd o mamă: „De ce să nu facă și el ca noi și ca strămoșii noștri? Noi nu trăim în Franța, domnule"[6].

Din pasajul citat rezultă o primă consecință negativă a educației feudale în familie, — golul sufletesc și uscăciunea sufletească a tinerei generații aristocratice. O altă urmare negativă semnalată este lipsa de sinceritate, ipocrizia vlăstarelor boierești. Russo subliniază că rafinamentul și fățărnicia constituie la noi toată știința și toată educația[7]. El adaugă că „la Iași și copilul e învățat să fie diplomat, chiar de cînd începe a silabisi dulcele cuvînt de mamă"[8]. În acest fel Russo arată că ipocrizia nu este un rezultat întîmplător al educației feudale, ci reprezintă unul din scopurile principale urmărite de ea în mod conștient. Cel de-al treilea rezultat negativ al educației feudale, indicat de Russo, este ignoranța *prețioasă* a tineretului boieresc. Produsul firesc al unei asemenea educații sînt niște secături, care n-au altă treabă decît să se plimbe cît e ziua de mare la

[1] „Scrieri postume", pag. 78.
[2] Idem, pag. 76.
[3] Idem, pag. 75.
[4] Idem, pag. 80.
[5] Idem, pag. 82.
[6] „Scrieri postume", pag. 79.
[7] Idem, pag. 78.
[8] Idem, pag. 85.

Copou, tolănite în caleşti elegante, pentru ca lumea să le admire costumul nou, croit după ultimul cuvînt al modei pariziene [1].

Russo critică prejudecăţile de rang, păstrate de tineretul nostru aristocratic care a studiat în Apus, precum şi împăcarea acestuia cu înapoierea şi bunul plac al orînduirii feudale din patrie. El a sezisat just că, în majoritatea cazurilor, vorbăria despre reforme a tinerei boierimi liberale era o simplă paradă. Iată propriile cuvinte ale lui Russo :

„...iar noi, fii ai unei epoci de civilizaţie, care ne-am încălzit la focarele Europei, nu ne-am eliberat încă de prejudecăţile noastre de rang, de drepturi, de interese, de mică vanitate, uitate în străinătate, pe care însă cu plăcere le găsim la întoarcere : noi mai găsim încă farmec în vechile abuzuri care lovesc şi-n justiţie şi-n judecată, şi născuţi cu civilizaţia, noi avem o scăpare minunată în obiceiurile şi deprinderile ţării împotriva lucrurilor care ar putea să stînjenească bunul nostru plac. Şi toţi cîţi sîntem, parizieni pretenţioşi, republicani sviţereni, cumpliţi studenţi de la Heidelberg şi Stuttgart, toţi sîntem mari reformatori cu gura, pînă ce vor veni şi faptele să răspundă" [2].

Russo lăsa să se creadă că dezacordul dintre teorie şi practică, semnalat de el, se reduce la rămăşiţele feudale din conştiinţa tinerei boierimi liberale. De fapt, dezacordul în chestiune, cu alte cuvinte nesinceritatea, este proprie naturii liberalismului burghez, gata să cadă oricînd la tranzacţii cu reacţiunea feudală.

Schiţa „Iaşii şi locuitorii lui în 1840" cuprinde un mănunchi bogat de idei valoroase, progresiste asupra educaţiei şi reprezintă principalul document pentru reconstituirea concepţiei pedagogice ale lui Alecu Russo. Din păcate, scrierea aceasta nu a putut fecunda gîndirea contemporanilor lui Russo, fiind dată în vileag abia la o jumătate de veac după moartea lui. Sub domnia despotică a lui Mihail Sturza, tipărirea ei nici n-ar fi fost cu putinţă.

In operele lui Russo publicate în timpul vieţii sale întîlnim cîteva întregiri interesante ale concepţiei pedagogice schiţate de el în „Iaşii şi locuitorii lui în 1840". In „Studie moldevană" (1851—1852) Russo condamnă folosirea bătăii ca mijloc educativ. El pune în legătură abolirea bătăii în educaţia din familie cu procesul transformării burgheze a societăţii, oglindit prin lepădarea straielor orientale şi înlocuirea lor prin costumul modern european sau, cum se exprimă el cu mult humor mai pe scurt, „prin ivirea pantalonului în prinţipate" [3]. Emanciparea copiilor de subt frica şi palmele pedagogului — pretinde Russo pe acelaşi ton glumeţ — se trage de la pantaloni [4]. „De cînd pantalonii, sistema educaţiei s-a schimbat : frica, varga şi ciubucul (care şi el era rupt adesea de spinarea celor educaţi. — N.T.) au lipsit [5]. Amintim că desfiinţarea pedepselor corporale a constituit de altfel una dintre revendicările mişcării de la 1848, înscrise ca atare în proclamaţiile revoluţionare din Muntenia şi Moldova, însă neaplicate în urma insuccesului revoluţiei.

In articolul „Desrobirea" (ţiganilor), din decembrie 1855, Russo s-a ridicat cu tărie împotriva pretenţiei proprietarilor de robi, că proprietatea lor ar reprezenta un drept sacru, inviolabil. El afirmă : „De a purta mo-

[1] Vezi „Scrieri postume", pag. 76.
[2] Idem, pag. 80.
[3] *Al. Russo*, Scrieri comentate de P. V. Haneş, Ed. Scrisul romînesc, Craiova, pag. 193.
[4] Idem, pag. 194.
[5] Idem, pag. 195.

rala pe principiul robiei numai, ar fi un curs de retorică mai mult, la acele mii de cursuri făcute pînă astăzi..." [1].

În „Amintiri" (1855), Russo susține că „educația politică a obștiilor nu se face într-o zi" [2]. Cu toate că Russo n-a fost un revoluționar consecvent, în cazul de față afirmația aceasta nu are un sens reformist opus revoluției. Din context rezultă că Russo avea în vedere faptul că o mișcare politică nu apare coaptă dintr-o dată, ci se maturizează treptat, și că formarea opiniei publice necesită, de aceea, o muncă de educație îndelungată și plină de răbdare.

La sfîrșitul articolului „Contra ardelenilor" (latiniști) din 1856, Russo exprimă ideea că o educație în comun ar putea contribui la nivelarea diferențelor dintre clasele sociale, la formarea unor cetățeni buni, conștienți de datoriile lor. Formularea orginală sună : „Educația, ocrotirea obștească, egalitatea morală și civilă, împărtășirea la toate șterg baștina și dau lăcuitori buni și îndatoriți" [3]. Contextul în care este exprimată această idee are o deosebită semnificație progresistă. Preconizînd principiul toleranței naționale și religioase, Russo respinge propunerea ciudată a redactorului „Gazetei Transilvaniei" ca divergențele de ordin lingvistic dintre romîni să fie lăsate la o parte și să se caute o împăcare pe seama unei diversiuni antisemite. Russo a respins această propunere, replicînd : „Precum romînii se despart în romîni ortodocși și romîni catolici, vor fi și romîni israeliți ; și patria va cîștiga fii mai mulți. Exclusia (exclusivismul. — N.T.) nu are simpatiile noastre..." [4].

Articolul „Critica criticei" (1846) vădește că, alături de Alecsandri, Russo privea teatrul ca un mijloc important al educării maselor. El definește clar scopul teatrului ca „îmbunătățirea năravurilor și educația obștească" [5]. Russo arată că prin crearea personajului ridicol al Zoiței, fata de bacal care umbla ca să se facă cucoană, a urmărit în comedia sa pierdută „Băcălia ambițioasă", să dea o învățătură „pentru toate fetele (nu numai de bacal, căci noima Băcăliei se poate înțelege ori de ce trepte a societății)" [6].

Printre cugetările scrise de Russo în vara anului 1848, în închisoarea din Cluj, figurează una care angajează nemijlocit problema educației. În ea se spune : „Cu cît dobîndesc experiență prin studiul omenirii, mă conving că libertatea absolută este cu neputință în lume, fără o deplină transformare a neamului omenesc" [7]. Mărturisirea lui Russo este prețioasă în măsura în care exprimă convingerea sa despre necesitatea unei revoluții educativ-culturale. Russo își închipuie însă greșit că progresul continuu al educației și culturii ar face revoluția socială de prisos. El n-a înțeles că transformările cele mai adînci din viața omenirii, inclusiv transformarea ei educativă, nu sînt posibile decît în procesul revoluțiilor sau al reformelor generate de revoluții.

În afară de referirile nemijlocite la chestiunile educației, în opera lui

[1] Scrieri postume, pag. 219.
[2] Idem, pag. 86.
[3] Idem, pag. 241.
[4] Scrieri, pag. 240.
[5] Idem, pag. 224.
[6] Idem, pag. 228.
[7] Scrieri postume, pag. 152.

Russo sînt dezbătute pe larg unele probleme care prezintă un interes educativ indirect. Printre acestea se numără problema criticii, problema însemnătăţii creaţiei populare şi problema rolului istoric hotărîtor al poporului.

Russo a exprimat cu privire la critică o seamă de vederi extrem de înaintate pentru vremea sa. În articolul „Poetul Dăscălescu" (1855) el a formulat astfel teza că critica nu trebuie să se mărginească la semnalarea şi combaterea aspectelor negative, datoria ei fiind să ajute totodată la răspîndirea experienţei pozitive [1].

Extrem de interesante sînt vederile lui Russo în legătură cu modul în care trebuie să primim critica, expuse către sfîrşitul schiţei „Iaşii şi locuitorii lui în 1840". Russo arată acolo că este greşit a vedea în critică o „chestie personală ori scandal" [2]. Oricît de amară sau aspră ar fi o critică, dacă este adevărată, ea ne aduce un serviciu nepreţuit. „Cel care poate să audă adevărul fără să se supere — spune Russo — a şi pornit pe drumul înţelepciunii" [3].

Tezele lui Russo despre rolul istoric hotărîtor al poporului au o valoare deosebită pentru educarea patriotismului. De-a lungul întregii sale opere, Russo a subliniat necesitatea ca intelectualii să înveţe de la popor, ca artiştii, gramaticienii, lingviştii şi istoricii în activitatea lor ştiinţifică să ia drept punct de plecare limba, arta, obiceiurile şi tradiţiile poporului nostru.

Prin interesul viu arătat problemelor educaţiei, Alecu Russo manifestă o trăsătură comună multor fruntaşi ai generaţiei revoluţionare de la 1848 ca, de pildă, N. Bălcescu, I. Ghica, I. Eliade Rădulescu, I. D. Negulici în Muntenia ; M. Kogălniceanu, V. Alecsandri, I. Ionescu de la Brad în Moldova ; G. Bariţiu, E. Murgu, P. Vasici, S. Bărnuţiu în Ardeal. Lucrul acesta n-a fost nicidecum întîmplător ; el este caracteristic oricărei perioade revoluţionare, fiind determinat de însăşi lupta claselor progresiste, în vederea dărîmării vechii baze şi suprastructuri şi a edificării unei orînduiri noi.

Faptul particular că Russo a fost atras în chip deosebit de problemele educaţiei în familie se explică prin unele împrejurări biografice. El reflectă pe de o parte conflictul ascuţit dintre generaţii, care s-a produs în sînul propriei familii a lui Russo. La un an numai după ce Russo a scris „Iaşii şi locuitorii lui în 1840", a avut loc ruptura definitivă între tată şi fiu, care aveau în toate privinţele concepţii deosebite ; Alecu Russo a fost dezmoştenit. Pe de altă parte, el a suferit influenţa concepţiilor unor pedagogi elveţieni. Între anii 1831—1835 Russo a petrecut în satul Vernier de lîngă Geneva, unde a urmat studiile medii într-un institut condus de pedagogul François Naville (1784—1846). Ideile principale ale concepţiei pedagogice a lui Naville erau : 1) punerea pe primul plan a educaţiei în familie, desfăşurarea educaţiei în spirit familiar ; 2) sublinierea importanţei educative a sporturilor şi în special a excursiilor ; 3) înfăptuirea unei culturi generale, tinzînd la formarea elevilor ca oameni, şi nu ca specialişti înguşti. Acordul dintre discipol şi maestru, în ce priveşte însemnătatea educaţiei în familie, nu mai are nevoie să fie demonstrat. În ce priveşte

[1] Vezi „Scrieri" pag. 231—232.
[2] Scrieri postume, pag. 94.
[3] Idem, pag. 94.

ideea a doua, Russo a fost un călător și un excursionist pasionat, îndrăgostit de frumusețea peisajului moldovenesc și elvețian. Într-o însemnare intimă el mărturisea: „Prefer de o mie de ori *cărarea* de la munte decît *carieră* deschisă înaintea mea“ [1]. Se pare însă că înrîurirea cea mai puternică, exercitată de profesorul său, s-a manifestat în direcția însușirii unei solide culturi generale bazate pe clasicism, care i-a ajutat foarte mult lui Russo în activitatea sa scriitoricească. Scrierile lui Russo impun prin bogăția referirilor la operele clasicilor. Adeseori în polemicile sale cu lingviștii latinizanți, Russo le-a reproșat acestora specializarea unilaterală care i-a făcut să piardă legătura cu viața. „Pe lîngă latinească — susținea Russo — mai trebuie tactul care întrolocă trecutul cu ceasul de față, ca să le tălmăcească și să înțeleagă duhul lucrurilor și frămîntarea lumii. Învățații noștri latini s-au uitat în lumea nouă prin ochiana lumii vechi“ [2].

Critica lui Russo trebuie apreciată pozitiv, deoarece, asemenea lui Herzen în „Diletantismul în știință“ și „Scrisori asupra studiului naturii“, el nu se ridică împotriva specializării savanților, ci împotriva unei specializări a lor unilaterale, care conduce la neînțelegerea ansamblului științei și la ruperea inevitabilă de realitate.

Influența lui Naville este apoi vizibilă în însuși modul în care Russo argumenta la vîrsta de 21 de ani, cu competența unui pedagog de specialitate, principiul progresist al unei educații bazate pe convingere, pe disciplina liber consimțită, în opoziție cu educația feudală, bazată pe constrîngere. Naville dezvolta în această privință ideile unui renumit pedagog elvețian, Jean-Baptiste Girard (1765—1850); acesta avusese legături cu Pestalozzi și suferise persecuții din partea iezuiților, care s-au îngrozit de liberalismul său pedagogic.

Prin intermediul lui Naville, Russo a suferit în mod cert influența spiritului de toleranță și a concepțiilor social-politice reformiste împărtășite de Girard. Influența indirectă a lui Girard este tot atît de neîndoioasă în cazul atitudinii ostile manifestate de Russo în „Cugetări“, față de studiul formalist al gramaticii și de considerarea gramaticii ca un scop în sine [3]. În institutul Vernier, predarea gramaticii și a limbii franceze se făcea pe baza principiilor aplicate cu succes de Girard în perioada 1815—1823 în școlile din Fribourg conduse de el. În ce privește idealismul pronunțat al sistemului pedagogic al lui Girard (sintetizat în sentința: „Omul lucrează așa cum iubește și iubește așa cum gîndește“) n-am putea spune că el ar fi exercitat vreo influență concretă asupra ideilor pedagogice ale lui Russo. Totuși, ca adept al filozofiei luminilor, care considera că factorul principal determinant al dezvoltării sociale ar fi ideile, Russo se situa pe pozițiile idealismului istoric.

Este interesant să se observe că în ciuda coloritului religios al educației primite în Elveția (Naville era pastor protestant, iar Girard călugăr franciscan), Russo nu s-a dezvoltat ca un om religios, iar în opera sa tema religiozității este cu desăvîrșire absentă.

---

[1] Scrieri postume, pag. 153.

[2] Cugetări, II, § 5, în Scrieri, pag. 176.

[3] Vezi *F. Buisson, Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris 1882, partea I, vol. I, articolul *Le Père Girard*, p. 1178—1882, precum și articolul „*Grammaire*“, pag. 1195—1197.

Factorul determinant în apariţia ideilor lui Russo cu privire la educaţie şi al conţinutului lor de clasă antifeudal l-au constituit împrejurările social-economice din ţara noastră. Acestea şi-au pus de timpuriu pecetea asupra gîndirii lui Russo, în asemenea chip încît influenţa unor concepţii pedagogice elveţiene le-a fost subordonată. Din pedagogia apuseană Russo a preluat critic şi a aplicat într-un mod creator şi original, la realităţile romîneşti, numai anumite idei care reflectau lupta desfăşurată între burghezia în ascensiune şi reacţiunea feudală pe tărîmul moralei şi al educaţiei.

Părerile lui Alecu Russo despre educaţie oglindesc acea „larmă a ideilor noi“ [1] de care este străbătută întreaga sa operă. Ca în toate celelalte domenii ale activităţii sale, şi pe tărîmul educaţiei Russo a dovedit că a fost cu adevărat „un ostaş al propăşirii“ [2]. El poate fi considerat, pe drept cuvînt, ca unul dintre scriitorii noştri clasici care, în cadrul operei lor, au adus o contribuţie însemnată la dezvoltarea pedagogiei romîneşti.

[1] Scrieri, pag. 100 şi 186.
[2] Idem, pag. 105 şi 192.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

CÎTEVA PARTICULARITĂȚI PSIHOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII GÎNDIRII COPILULUI SURDO-MUT ÎN PERIOADA ÎNCEPUTULUI DEMUTIZĂRII[1])

Conf. univ. *C. PUFAN*

Copilul surdo-mut nedemutizat, nefolosind cuvîntul ca mijloc de comunicare cu cei din jur și nici ca mijloc de însușire a experienței mediului social în care trăiește, nu poate opera cu el în procesul gîndirii; pentru surdo-mutul nedemutizat, cuvîntul nu îndeplinește rolul de înveliș material al gîndirii. Gîndirea surdo-mutului nedemutizat operează cu imaginile obiectelor și fenomenelor realității.

Conținutul gîndirii este exprimat prin intermediul mimico-gesticulației. Mimico-gesticulația, parte integrantă a limbajului omului auzitor, servește surdo-mutului atît în procesul de comunicare, cît și în acela de însușire a experienței mediului social în care trăiește. Avînd aceste funcții, mimico-gesticulația poate fi considerată ca limbaj al surdo-mutului. Acest limbaj are un caracter limitat, schematic, ceea ce face ca el să nu fie echivalent cu limbajul cuvintelor. Despre limbajul surdo-mutului nedemutizat nu putem spune că se realizează exclusiv la nivelul primului sistem de semnalizare, din următoarele motive:

1. Mimico-gesticulația include particularități de natură vizuală și motrică ale exprimării cuvîntului;

2. mimico-gesticulația surdo-mutului exprimă nu numai experiența personală, acumulată pe baza primului sistem de semnalizare al acestuia, ci și experiența socială. La omul cu o dezvoltare normală a limbajului, experiența socială e acumulată pe baza interacțiunii celor două sisteme de semnalizare. Surdo-mutul își însușește experiența socială prin intermediul mimicii și gesturilor auzitorului.

Pornind de la concluziile stabilite prin cercetările noastre anterioare[2], ne ocupăm în continuare de problema dezvoltării gîndirii la copilul surdo-mut.

Metodica folosită

Cercetările sînt efectuate în clasele pregătitoare și clasa I la Școala specială de surdo-mute nr. 2 din București și în clasele pregătitoare și

---

[1] Comunicare prezentată la sesiunea științifică a Univ. „C. I. Parhon", București din 24—29 martie 1956.

[2] Comunicarea intitulată „Contribuția procesului de învățămînt în dezvoltarea vorbirii copilului surdo-mut" — prezentată la sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice din 19—22 ianuarie 1956.

clasa I la Şcoala specială de surdo-muţi nr. 1 Bucureşti. Studiem această problemă la un număr de 60 de copii surdo-muţi.

Paralel cu urmărirea dezvoltării gîndirii la copiii surdo-muţi, efectuăm cercetări în aceeaşi problemă asupra unor copii auzitori, folosindu-ne de procedeele utilizate în cadrul aceleiaşi metodici. Astfel, am cules material faptic de la un număr de 20 de copii preşcolari din grupa mare de la Casa de copii preşcolari nr. 2 din Bucureşti [1].

Întocmind metodica cercetării ne-am preocupat ca ea să fie adecvată specificului dezvoltării intelectuale a copiilor surdo-muţi din perioada începutului demutizării. Această metodică s-a bazat pe observaţie şi experiment natural. Prin ea am urmărit: a) jocuri ale copiilor, b) desene, c) comunicarea prin mimico-gesticulaţie, d) răspunsuri orale şi scrise date la lecţii.

Am folosit jocuri de creaţie şi jocuri cu subiect şi reguli. Ele s-au desfăşurat pe baza aceluiaşi material, deosebirea constînd doar în faptul că în cadrul primului tip de joc copilul era lăsat să se joace liber fără a i se cere respectarea anumitor norme, iar în cel de-al doilea (jocul cu subiect şi reguli) anunţam noi subiectul jocului şi ceream a fi respectate anumite reguli de joc. Materialul de joc a constat din: „Micul constructor", „Micul mozaic", „Arhitect", „Animale şi păsări", „Obţinerea pîinii", „Prepeliţele", „Păpuşile" ş.a.

Desenele executate de copii au fost: 1) la alegere, 2) pe bază de cuvinte indicate, 3) pe bază de model, 4) pe baza unei piese văzute în comun la teatrul de păpuşi sau a unei excursii făcute în oraş.

Materialul faptic obţinut prin cercetări la copii surdo-muţi a fost comparat cu rezultate înregistrate la preşcolarii auzitori din grupa mare; astfel am ajuns la cîteva concluzii referitoare la gîndirea surdo-mutului în perioada începutului demutizării. Redăm în mod analitic o serie de fapte pentru a putea urmări cum se prezintă unele noţiuni şi procesul formării lor la copilul surdo-mut.

★

Jocurile. La început, materialul de joc a fost arătat copiilor surdo-muţi fără a li se da vreo explicaţie asupra felului cum vor trebui să se joace cu el. Acest material în cea mai mare parte era nou, deci nu li se mai prezentase niciodată la clasă. Jucîndu-se, copiii au aşezat piesele de joc într-o anumită ordine, orientîndu-se în această aşezare îndeosebi după culoare. Aşa că, deşi noi aveam intenţia ca prin jocurile Micul constructor, Arhitect, Micul mozaic — să realizăm jocuri de construcţie, fără explicaţii prealabile n-am putut realiza acest lucru decît la cîţiva copii din clasele pregătitoare. Prezentîndu-le însă modele de joc şi dîndu-le şi explicaţii (prin mimico-gesticulaţie şi cuvinte) copiii au înţeles şi au realizat multe dintre figurile cerute a le întocmi pe baza pieselor jocului. Iată cîteva din rezultatele înregistrate la diferiţi copii înainte, cît şi după ce li s-au dat explicaţiile şi modelele de joc. Eleva Petra B., folosindu-se în joc de Micul mozaic aşază figurile colorate identic unele lîngă altele. Grupează astfel: stelele lîngă stele, triunghiurile lîngă triunghiuri, rozetele lîngă rozete. Are, de asemenea, în vedere culorile, aşezîndu-le

[1] Comparaţia cu auzitorii am făcut-o numai la nivelul preşcolarilor mari deoarece în urma observaţiilor noastre în şcoală i-am considerat pe ei mai aproape ca nivel intelectual de elevii surdo-muţi din clasa pregătitoare şi cl. I.

pe grupe: roşul lîngă roşu, verdele lîngă verde, albastrul lîngă albastru. Tot după culoare grupează piesele şi în jocurile „Micul constructor" şi „Arhitect". În jocul „Obţinerea pîinii", pe feţele diferitelor cuburi fiind desenate fragmente de figuri, ea aşază cuburile în aşa fel ca să poată realiza, cu ajutorul lor, anumite figuri. Pentru a prezenta persoane, din totalul părţilor alege doar capul, celelalte părţi le neglijează. Oferindu-i-se apoi jocul „Arhitect", însoţit de model, foloseşte piesele acestui joc aşa cum erau aşezate în modelul respectiv. Urmărind apoi alt model, construieşte o clădire pe bază de piese din „Micul constructor". Fiindcă desenul e în roşu, caută a utiliza tot piese colorate în roşu. În redarea poziţiei spaţiale a clădirii întîmpină dificultăţi. Reprezentîndu-şi clădirea în poziţia ei verticală, încearcă a reda verticalul prin vertical; din acest motiv nu poate clădi, deoarece clădirea fiind înaltă, se dărîmă de fiecare dată din lipsă de echilibru.

Julieta P. se descurcă destul de greu în toate jocurile [1]. Nu izbuteşte să reconstituie întregul din părţi componente. E nemulţumită, se enervează că nu poate realiza figurile prezentate de modele. E mereu agitată. În jocul „Micul mozaic", pînă cînd nu i s-a dat un model după care să se orienteze, a sortat piesele doar după culoare. De fiecare dată ne arăta şi întreba: „La fel?" Aştepta răspuns la această întrebare din partea celui care urmărea jocul. Dacă nu i se răspundea, privea cu mai multă atenţie piesa respectivă şi apoi o aşeza; dacă i se răspundea afirmativ, acţiona mult mai repede. Oferindu-i-se modelul figurii a fost mult ajutată; urmărind modelul, găsea piesele necesare (cele care erau la fel). În general, mult mai uşor s-a descurcat în aşezarea pieselor care ies mai repede în evidenţă. Figurile asemănătoare, dar nu identice, le diferenţia mai greu. Fiind un temperament vioi, agitat, se pripeşte în rezolvarea problemei puse de joc. De aceea, de multe ori greşeşte, generalizînd pe baza unor caracteristici neesenţiale ale pieselor de joc (părţi diferite, colorate însă asemănător). Prin repetarea jocului „Micul mozaic" în alte ocazii, ea rezolvă mai uşor problemele puse, mai ales, la începutul jocului. Astfel, pentru prima jumătate a modelului ea alege bine piesele necesare; cînd trece însă la cea de-a doua parte, ea nu mai poate urmări cu atenţie jocul din cauza oboselii, a lipsei de exerciţiu, cît şi datorită faptului că, pentru construirea acestei părţi a figurii, în acest caz, e necesară reprezentarea primei părţi răsturnate.

Maria B., pînă la arătarea modelelor de joc aşază piesele după culoare. În jocurile următoare ea rezolvă cu mai multă uşurinţă problemele. Astfel foloseşte cu îndemînare „Micul mozaic", jocul „Arhitect" şi într-o serie de cazuri şi jocul „Micul constructor". În cadrul unei probe, trebuind să construiască o clădire din cuburi cu ajutorul „Micului constructor" întîmpină dificultăţi deoarece reprezentîndu-şi doar verticalitatea figurii respective, încearcă s-o clădească tot vertical; nu reuşeşte fiindcă de fiecare dată începe cu acoperişul —aşezat vertical — şi nu mai găseşte loc unde să aşeze celelalte piese.

În jocurile „Animale şi păsări", „Obţinerea pîinii", „Prepeliţele", su-

[1] Deşi firesc ar fi ca ea să se orienteze mult mai uşor decît celelalte deoarece a stat cîteva luni la grădiniţa de copii surdo-muţi.

biecţii menţionaţi, cît şi ceilalţi care au servit drept subiecţi de experienţă n-au reuşit să se orienteze corect decît după un număr mare de încercări. Mult timp jocul s-a limitat la înşiruirea pieselor, ţinînd seama doar de anumite părţi ale figurilor. De exemplu: pentru persoane, animale, păsări, aşezau doar capul figurilor. În puţine cazuri, subiecţii au izbutit să construiască figuri complete.

Jocul cu păpuşile a fost deosebit de atractiv pentru copiii din clasele pregătitoare. În cadrul acestui joc ei au arătat pentru păpuşi preocupări asemănătoare cu ale mamei pentru copilul ei. Păpuşa a fost legănată, dansată, îmbrăcată frumos, purtată în braţe.

Rezultatele obţinute la clasa I în cadrul aceloraşi jocuri, au fost mult mai pozitive şi mai bogate decît la clasele pregătitoare. Astfel, în efectuarea jocurilor „Micul constructor", „Arhitect", „Micul mozaic" s-a observat mai multă abilitate în orientarea şi sistematizarea materialului. Înainte de prezentarea modelului de construcţie am întîlnit şi aici aşezarea pieselor după culoare; mulţi subiecţi au început însă să construiască încă de la început. Văzînd cum construiesc vecinii lor, subiecţii care începuseră să aşeze piesele după culoare, au început să construiască şi ei.

Jocurile „Animale şi păsări", „Obţinerea pîinii", „Prepeliţele" — care nu putuseră să fie folosite corect decît în *rare cazuri* de către elevii din clasa pregătitoare, s-au realizat la clasa I mult mai uşor. De ex.: Floarea L. în jocul „Animale şi păsări", reface din părţi imaginea cîinelui. Observă apoi, că întorcînd un grup de cuburi pe partea cealaltă, obţine o parte din imaginea unui cocoş. Întoarce şi celelalte rînduri de cuburi în aceeaşi poziţie şi obţine un tablou pe care sînt desenaţi: cocoşi, găini, pui. Manevrînd mai departe cuburile, observă că aşezînd cutia într-o altă poziţie obţine noi figuri. Floarea L. se orientează bine în redarea tuturor modelelor pe care i le prezentăm atît în cadrul acestui joc, cît şi în cadrul celorlalte.

Constanţa S. obţine şi ea rezultate frumoase, deşi lucrează mult mai încet şi face multe greşeli, pe care adesea şi le corectează singură. Se orientează bine atît în cazul cînd are modelul în faţă, cît şi atunci cînd construieşte fără model. În jocul „Micul constructor", fără să i se ofere modelul, aşază piesele simetric, foloseşte pe acelea care au formă de acoperiş pentru acoperiş, redă corect verticalul prin orizontal. În construcţie, are în vedere atît forma pieselor, cît şi culoarea lor. De aceea, pereţii îi construieşte în culori mai deschise, acoperişul în culori mai închise. Terminînd de construit o clădire principală, începe a construi în jurul ei alte clădiri mai mici.

Jocul cu păpuşile devine antrenant nu numai pentru subiecţii claselor pregătitoare, ci şi pentru cei din clasa I. La clasa I constatăm că acest joc e mult mai bogat în conţinut. Astfel, jucîndu-se cu păpuşa, Constanţa S. ia basmaua sa şi leagă păpuşa la cap, aşa cum obişnuieşte ea să poarte basmaua. Iese apoi cu păpuşa din bancă şi începe s-o danseze. O învaţă dansul pe care l-a învăţat şi ea în cadrul orelor de educaţie fizică. Schimbă apoi „activitatea" cu păpuşa, mergînd din nou spre bancă. O asază pe bancă şi pregăteşte condiţii ca s-o înveţe să scrie şi să citească. Îi pune în mînă creionul şi scrie cu mîna sa, în care are atît creionul, cît şi mîna păpuşii. Păpuşa e ţinută în aşa fel, ca să poată urmări ceea ce scrie. Dar, păpuşa ei se pare că „a plîns". De

aceea, îi şterge lacrimile, o strînge la piept, o leagănă, o aşază să doarmă. După ce o lasă puţin să se odihnească, o ia din nou în braţe şi pleacă în vizită pe la vecine.

In jocul cu păpuşile fiecare subiect caută să găsească forme noi de joc. Floarea L. vrea ca păpuşa ei să danseze dintru început. Altă elevă, Maria R. avînd multă grijă de păpuşa ei n-o lasă singură de loc şi nu dă voie nimănui ca să o ia. O ţine mereu în braţe. Ia apoi basmaua şi înveleşte păpuşa în ea. Păpuşa e înfăşată aşa cum, probabil, Maria R. a văzut că se procedează cu copiii mici la ţară. Maria F., plecînd cu păpuşa sa la plimbare, merge aplecată pentru ca şi păpuşa să poată păşi.

Desenele. Oferind copiilor din clasa pregătitoare hîrtie şi creion, de la început ei aşteptau nerăbdători să li se explice pentru ce se fac aceste pregătiri. Explicîndu-li-se prin mimico-gesticulaţie şi cuvinte, că pot desena ce vor, ce le place mai mult, li se dă ca exemplu — copacul pe care-l desenăm pe tablă. Toţi încep să lucreze; aproape toţi încep însă prin a desena copacul schiţat de noi pe tablă. Apoi, Julieta P. întreabă dacă poate desena „casa". Pronunţarea cuvîntului e întovărăşită şi de exprimarea acelei noţiuni prin mimico-gesticulaţie. Răspunzîndu-i-se că poate, încep cu toţii să deseneze casa. După aceasta, fiecare ne propune să deseneze obiecte pe care ştie să le denumească şi verbal. Sîntem de acord cu această propunere, dar le cerem ca alături de ceea ce desenează să scrie şi ce este.

Le oferim ajutor în a-şi alege o serie de subiecte de desenat. Le explicăm: 1) prin mimico-gesticulaţie şi prin cuvintele ce denumesc acele obiecte, 2) prin mimico-gesticulaţie, dar fără cuvinte, 3) prin cuvinte neînsoţite de mimico-gesticulaţie. De fiecare dată, ca să ne arate că au înţeles, copiii răspund prin mimico-gesticulaţie; uneori ei răspund prin mimico-gesticulaţie însoţită de cuvintele ce redau aceeaşi noţiune. Niciodată însă în cadrul acestor probe, n-am primit răspunsuri numai verbale din partea elevilor clasei pregătitoare.

In efectuarea desenelor, copiii se influenţează mult unul pe altul atît în privinţa subiectului de desenat, cît şi în realizarea lui. Deşi li se cere să nu se uite la ce desenează vecinul, nu se poate realiza acest lucru decît parţial.

Desenînd pe bază de model, unii termină mai repede ce au de desenat, alţii lucrează mai încet. Printre desene întîlnim unele executate cu multe amănunte, altele schematice, prezentînd doar contururile.

La un interval de 2 zile de la vizionarea piesei „Fraţii Liu" la Teatrul de păpuşi, elevelor claselor pregătitoare şi cl. I de la Şcoala specială de surdo-mute nr. 2, li s-a cerut în cadrul unei probe să deseneze ce îşi amintesc din cele văzute la teatru. Inainte de a trece la efectuarea desenelor, s-au dat cîteva explicaţii spre a le oferi posibilitatea să-şi împrospăteze reprezentările păstrate. Din felul cum a fost efectuată această probă constatăm că unele desene sînt în directă legătură cu piesa respectivă (ex. peştele, balaurul, băieţii, casa ş.a.). Se observă însă, că în ansamblul lor, reprezentările sînt foarte labile, confuze şi multe din ele deformate simţitor. De aceea, perceperea unor obiecte prezente în clasă precum şi reprezentarea altor obiecte bine cunoscute, învinge şi iau locul multor reprezentări în legătură cu piesa (multe eleve desenează tabla, cartea, creionul ş.a.). Fluctuaţia reprezentărilor apare deci foarte accen-

tuată, elevele desenînd obiecte care nu sînt direct legate de subiectul propriu-zis al piesei vizionate. Aceste caracteristici se manifestă mai accentuat la copiii claselor pregătitoare, dar sînt prezente şi la cei din clasa I.

În ansamblul lor, desenele efectuate arată că multe din trăsăturile esenţiale ale obiectelor desenate au fost înţelese[1]. Iată cîteva exemplificări de felul cum se prezintă desenele. Casa — e desenată schematic dar avînd : acoperiş, ferestre, coş prin care iese fumul, curte care o împrejmuieşte. În unele desene apare în evidenţă şi clanţa de la uşă precum şi scara casei. Scara nu e întotdeauna prezentă, dar ori de cîte ori a fost desenată, ea a ocupat un loc prea mare în raport cu ansamblul clădirii ; astfel, la casa desenată de Julieta P. ocupă un loc mai mare decît restul clădirii ; la aceea desenată de Petruţa D., ocupă tot atîta loc cît şi restul clădirii, la Petra B. e ceva mai mică decît clădirea. Faţada casei e redată în unele desene în formă dreptunghiulară, în altele, pătrată. Acoperişul casei — în formă ascuţită — e uneori haşurat, alteori simplu.

„Masa" — desenele cuprind partea superioară a mesei, cele 4 picioare şi cutia mesei. (Desenul efectuat seamănă mult cu cel din abecedar).

„Sapa" — e redată bine avînd cele două părţi (coada şi sapa propriu-zisă) bine sudate. Poziţia sapei e aceea a desenului din abecedar.

„Coş" — fiind vorba de coşul de nuiele, elevele redau şi împletitura respectivă. În diferite desene împletitura apare diferit. Majoritatea desenează în coş — ouă, fiindcă în abecedar, la o lecţie parcursă, au învăţat să pronunţe „coş cu ouă" şi tot acolo se află desenul coşului cu ouă de care ele îşi amintesc în momentul cînd li se cere să deseneze un coş.

Cerînd elevelor să deseneze animale : vacă, cal, pisică — observăm că desenele seamănă foarte mult între ele[2]. La fiecare desen întîlnim însă particularităţi specifice animalului respectiv, de ex. vaca are coarne şi uger, calul poartă căpăstru, pisica are mustăţi şi gheare. La desene observăm şi unele particularităţi neesenţiale animalelor desenate, dar cunoscute de copil prin experienţa sa. Ex. Constantin S. şi Nicolae C. au desenat porcul legat cu lanţul de gît şi priponit de ţăruş. Desigur, aşa au văzut la ţară, ei provenind din mediul sătesc.

Desenînd obiecte de îmbrăcăminte, redau bine înfăţişarea : şepcii, rochiei, cămăşii, cizmuliţelor. Cerîndu-le să deseneze mănuşi, o elevă sezisează asemănarea care există între mînă şi mănuşă. Întreabă dacă e voie să deseneze mănuşa folosindu-se de contururile mîinii. Arătîndu-ne de acord, toate elevele efectuează în acest fel, desenul mănuşii. Nu desenează însă numai contururile generale ale mănuşii ; unele desenează ceasul, inelul şi unghiile mîinii. La mănuşa desenată de Maria B. întîlnim : ceasul, unghiile frumos tăiate, iar pe spatele mănuşii — nişte flori.

Desenele executate în clasa I sînt realizate tehnic mai bine şi cu mai multe amănunte. De ex. desenînd casa, unele eleve desenează şi drumul care vine pînă la uşa casei ; altele, desenează soarele ceva mai

[1] Numeroase desene efectuate poartă însă caracteristicile celor existente în abecedar la anumite lecţii parcurse.

[2] Desigur, trebuie să avem în vedere şi slabele deprinderi de desen pe care le au copiii.

sus de acoperişul casei sau un brad lîngă casă. Proporţiile diferitelor părţi ale clădirii încep să se contureze mai bine: scara de la intrare e de o mărime proporţională cu restul clădirii; totuşi clanţa uşii în multe desene continuă a fi destul de mare, în altele (mai puţine la număr) ea e prezentată mai mică. Masa — e desenată uneori cu cele patru picioare ale sale întregi, deşi numai primele picioare (cele din faţă) se văd în întregime. Încercînd să deseneze în întregime toate picioarele mesei, desenul apare deformat [1].

În desenele care reprezintă animale şi păsări, caracteristicile sînt mai clar redate în comparaţie cu cele realizate în anul pregătitor, cu toate că şi la clasa I ele sînt efectuate parcă pornindu-se de la un oarecare „factor comun" conturul general aproape identic. De ex.: eleva Constanţa S. desenează aproape la fel: cîinele, pisica, şoarecele. Elena B. respectă unele trăsături specifice: desenează şoarecele în culoare închisă, iar cocoşului îi desenează bine creasta. Destul de bine indică şi particularităţile labelor de raţă. Desenînd un peşte conturează şi solzii peştelui; prin solzi se văd însă şi oasele peştelui.

Mimico-gesticulaţia. Fiind factor important în procesul de comunicare la surdo-muţi, mimico-gesticulaţia reflectă trăsături care caracterizează imaginea la care surdo-mutul se referă în discuţia sa cu cineva.

Iată cum procedează surdo-mutul în redarea prin mimico-gesticulaţie a unor imagini:

Casa — are acoperiş. Prin mişcări se arată acoperişul casei de obicei prezentîndu-l în formă de unghi sau triunghi.

„Cocoş" — are creastă şi bate din aripi. Voind să arate creasta cocoşului, copilul duce mîna deasupra capului, poziţia palmei imitînd creasta cocoşului; după aceea mişcă mîinile în lături arătînd cum bate cocoşul din aripi.

Peştele — e flexibil. Copilul surdo-mut arată flexibilitatea peştelui prin îndoirea braţului spre dreapta şi stînga.

Iepure — are urechi lungi, pe care le mişcă. Copiii mişcă palmele deasupra capului în dreptul urechilor dîndu-le cu repeziciune înainte şi înapoi.

Sapa — serveşte la săpat. În poziţie aplecată, cu o mînă întinsă înainte, copiii prezintă mişcările săpatului.

Cînd obiectele despre care se discută sînt în apropiere, surdo-mutul, de obicei, le indică şi nu le mai explică prin mimico-gesticulaţie. Astfel, referindu-se la:

Copac — arată spre copacul care se vede pe fereastră, în grădină.

Cuier — arată mişcările de agăţare şi de asemenea, arată cuierul din clasă.

Bluză — copilul îşi duce mîna spre braţe şi piept.

Lampă — arată spre becul electric.

Mimico-gesticulaţia, nu izbuteşte să schiţeze obiectul sau fenomenul în totalitatea trăsăturilor sale [2]. Ea se rezumă la prezentarea anumitor caracteristici ale obiectelor şi fenomenelor. Caracteristicile respective sînt în măsură să ne ajute să înţelegem imaginea completă la care se referă

[1] În ansamblu se observă că desenele elevilor din cl. I au caracter mai generalizat, nu sînt identice cu cele din manual.

[2] Ne referim la forma de prezentare a imaginii în mimico-gesticulaţie, deci ne referim la limbaj nu la gîndire.

surdo-mutul. Avem de-a face deci în cazul mimico-gesticulației cu o prezentare schematică a imaginii cu redarea întregului printr-un minimum de trăsături care-l caracterizează.

In mimico-gesticulație întîlnim o serie de mișcări identice prin care sînt redate noțiuni apropiate dar nu identice. Ex. atît noțiunea de „aliment" cît și aceea de „a mînca" e redată prin ducerea mîinii la gură; atît noțiunea „cîine" cît și acțiunea de „a fi mușcat de cîine" e redată prin mișcări de apucare cu mîna și cu gura; noțiunea „cal" și „a înhăma la căruță" e redată prin mișcări ce imită tragerea de hățuri ș.a.m.d. Aceste noțiuni redate identic prin mimico-gesticulație de către surdo-mut totuși nu se confundă. Copilul surdo-mut le înțelege corect în cadrul ansamblului în care sînt prezentate. Se constată de asemenea, că noțiuni diferite în ce privește conținutul dar redate identic sînt destul de numeroase în mimico-gesticulația copilului surdo-mut, cele de tip sinonim însă se întîlnesc destul de rar. Aceasta, din cauză că mimico-gesticulația, în virtutea economiei comunicării, nu are nevoie să redea conținutul uneia și aceleiași noțiuni în forme diferite.

Răspunsurile orale și scrise. In învățarea pronunțării și scrierii cuvintelor de către copilul surdo-mut, mimico-gesticulația joacă un rol important. Cu ajutorul ei surdo-mutul stabilește legături între imaginile obiectelor, fenomenelor și cuvintele care denumesc acele obiecte sau fenomene.

Prin operația demutizării se urmărește ca surdo-mutul să folosească în procesul de învățămînt și în comunicarea cu cei din jurul său cuvintele care i se predau și astfel mimico-gesticulația să-și limiteze rolul la acela pe care îl are și în limbajul oamenilor auzitori: să devină doar parte integrantă a limbajului, componentă a lui dar nu limbaj propriu-zis. Pentru a ajunge însă la acest rezultat trebuie ca orice cuvînt pe care îl predăm elevilor să fie urmat de o analiză minuțioasă, deoarece simpla prezentare a cuvîntului poate duce la confundarea lui cu cele care au o structură asemănătoare. De ex.: la începutul anului școlar, copiii claselor pregătitoare învățaseră să pronunțe unele cuvinte și să recunoască imaginea vizuală a lor. Printre cuvintele cunoscute erau și următoarele: ușa, fereastra, scaunul, banca, soba, dulapul. Ori de cîte ori li se arăta vreun cuvînt dintre acestea, scris cu litere de tipar la tablă sau pe un carton, copiii mergeau și arătau obiectul la care se referea cuvîntul respectiv.

Ca să verificăm dacă ei diferențiază acele cuvinte de altele cu formă asemănătoare dar cu semnificație deosebită, noi am făcut următorul experiment:

Am scris pe tablă cu litere de tipar cuvintele:

ușa	*banca*
fereastra	*soba*
scaun	*dulap*

Ni s-au indicat corect obiectele care se aflau în clasă. Am șters apoi tabla și am scris din nou, de data asta însă cuvintele următoare:

una	*bani*
ferestrău	*sală*
scai	*dulău*

Am obţinut aceleaşi răspunsuri ca şi la cuvintele care într-adevăr denumeau uşa, fereastra şi celelalte.

După aceasta s-a trecut la analiza cuvintelor cunoscute de elevi şi a acelora pe care le foloseau în scop de verificare. Am scris pe tablă toate cuvintele folosite în experiment, opunîndu-le lor pe cele asemănătoare ca scriere spre a le putea compara :

uşa	*una*
fereastra	*ferestrău*
scaun	*scai*
banca	*bani*
soba	*sală*
dulap	*dulău*

S-a arătat elevilor în ce constă deosebirea de scriere a acestor cuvinte şi li s-a explicat prin mimico-gesticulaţie semnificaţia cuvintelor noi şi vechi pe care le prezentasem. Cu aceasta, ei au înţeles că nu toate cuvintele care seamănă într-un anumit fel ca scriere şi pronunţare se referă la acelaşi lucru [1].

Învăţînd scris-cititul se observă că scrierea corectă se însuşeşte mult mai repede decît pronunţarea corectă. Neputînd să controleze auditiv propria lor pronunţare, era necesar să se atragă atenţia elevilor ori de cîte ori pronunţă greşit, indiferent dacă se află la ora de tehnica vorbirii sau alte discipline. La îmbunătăţirea pronunţării în mare măsură contribuie şi scrierea, mai ales în cazul cuvintelor care se pronunţă aşa cum se scriu [2].

In predarea diferitelor cunoştinţe, sînt necesare o serie de exerciţii dirijate de către profesor, pentru ca elevii să înţeleagă corect atît noţiunea la care ne referim, cît şi cuvintele prin care se exprimă acea noţiune. Orice cuvînt nou predat trebuie pronunţat cu claritate. De asemenea, trebule explicate diferitele relaţii ale cuvîntului cu noţiunile cunoscute de către elevi. Pentru exemplificare citäm un caz înregistrat în predarea cuvîntului „a bea" la clasa pregătitoare. In pronunţarea propoziţiei „Fata bea lapte" am întîlnit la un singur elev variantele :

Fata pá a — tée
Fé — ta bá ap — tée
Faa-tá pé-a aptéa
Fâta pe-éa éa-pte
Fâta pe-éa lap-tée
Fá-ta pa-á nap-tée
Fatá be-á laa-ptée.

Pronunţarea a devenit corectă destul de greu, dar conţinutul cuvintelor folosite a fost înţeles repede de toţi elevii. Aceasta a reieşit din discuţiile ce le-a avut profesorul cu ei în timpul predării. La întrebarea : „Ce înseamnă fata bea lapte ?" s-a primit, prin mimico-gesticulaţie, răspunsul :

---

[1] Bineînţeles că analiza făcută cu această ocazie n-a fost suficientă. Nu se putea face însă mai mult fiindcă elevii nu cunoşteau pe atunci scris-cititul decît al citorva litere. O analiză mai temeinică se va face pe măsură ce elevii învaţă aceste cuvinte o dată cu scris-cititul. Totuşi, şi această analiză e de mult folos în cazul amintit. Predarea cuvîntului fără analiza lui caracterizează metoda globală — metodă neştiinţifică.

[2] Cuvintele care se scriu fonetic. Ex. mama, tata, casa ş.a.

fata — (prin ducerea mîinii la obraz, mîngîierea obrazului);
bea — (arată cum se bea ceva) ;
lapte — (arată mişcările mulgerii, că e de la vacă, că vaca are coarne).

S-a trecut apoi la pronunţarea propoziţiilor :

„Tata bea lapte", „Baba bea lapte".

Cuvintele „tata" şi „baba" erau cunoscute elevilor. Întrebaţi totuşi a spune ce înseamnă „baba", arată că merge aplecat, că se sprijină de baston cînd merge.

Deşi au dovedit prin răspunsuri că ştiu ce înseamnă cuvintele respective, totuşi pronunţarea a fost deformată. În loc de „baba" unii au pronunţat „papa" sau „ba-pa". Pentru a scrie propoziţia „baba bea lapte" a fost chemat la tablă un elev care pronunţa greşit. El a scris fără greşeală.

Am întîlnit unele cazuri, cînd şi scrierea la tablă a fost greşită, oglindind particularităţi ale pronunţării deformate.

Citäm exemple de înţelegere a noţiunii (pe baza imaginii prezentate în mimico-gesticulaţie mai ales) şi de pronunţare şi scriere deformată a cuvîntului prin care se exprimă acea noţiune, de către unii elevi, înregistrate şi cu ocazia probelor de desen.

Astfel la clasa pregătitoare, Julieta P. desenînd pisica pronunţă şi apoi scrie alături — „paisica" ; tot ea desenează şapca şi scrie — „şapaca" ; Petre B. desenează mărul şi scrie — „me" ; Maria B. desenează un automobil şi scrie — „ato" ; Nicu S. desenează mărul şi scrie — „mare" ; Frusina S. desenează geamul (fereastra) şi scrie — „gema", bocanc scrie — „bocan" ; lampa şi scrie — „lama" ; Constanţa S. desenează ochelari şi scrie — „ochieai".

Răspunsurile date la lecţiile de aritmetică dovedesc şi ele că noţiunea se înţelege corect, repede, pe cînd cuvîntul se însuşeşte în formă corectă mult mai greu.

Citäm exemple din pronunţarea întîlnită la elevii din clasa pregătitoare în exprimarea unor operaţii de adunare, rezolvate de altfel corect.

3 + 2 = 5 (Tre-ìi, tre-ìi, tr-â şècu do-ìi fâc şin-cìi).
4 + 3 = 7 (Pas-trùu şi — cùu tre-ìi fac şa-ptée)
(Pa-trùu ji — cùu trêei fâc (fâs) şaa-ptée).

Exemplele citate arată că elevii au învăţat să scrie corect cifrele, însă pronunţarea lor e încă defectuoasă. În cadrul unei probe, dîndu-li-se să scrie în caietele lor şi cuvintele prin care se exprimă rezolvarea operaţiilor de aritmetică pe care le efectuează, am întîlnit, de asemenea, multe greşeli în scrierea acestor cuvinte.

Astfel, Valerica R. scrie :

2 + 1 = 3 (doi şi cu unu fac taei)
3 + 1 = 4 (tarei şi cu umu fac pa)
4 + 1 = 5 (patru şu cu umu fac cimci)
5 + 1 = 6 (cimci şi cu umul fac şase)
6 + 1 = 7 (şas sc cu umu fac sapte)
7 + 1 = 8 (şapte şi cu umu fac (nu scrie opt)
8 + 1 = 9 (pt şi cu umu fac naă)
9 + 1 = 10 (mama[1] şi cu umu facza)

[1] Confundă scrierea cuvîntului „nouă" cu scrierea cuvîntului „mama".

Alexandrina C. în loc de fac scrie — foc.

1 + 1 = 2 (unu și cu unu foc doi)
2 + 1 = 3 (doi și cu unu foc trei)

Urmărind toate operațiile constatăm că peste tot a scris „foc" în loc de „fac". I se arată prin mimico-gesticulație, ce înseamnă „foc" (flăcări ridicîndu-se în sus; imaginea focului e redată prin mișcări ale ambelor mîini cu degetele îndreptate în sus). Eleva înțelege despre ce e vorba dar spune că nu la foc s-a gîndit. Pronunță împreună cu profesorul cuvîntul „foc". Dă semne de nemulțumire că făcuse o așa greșeală și trece numaidecît să corecteze în caiet. Exemple de greșeli similare am găsit și la clasa I.

Din probele realizate de elevii surdo-muți și din materialul cules la lecții reiese că greșelile întîlnite la ei nu se referă numai la exprimarea deformată a cuvîntului care include corect o anumită noțiune, ci se întîlnesc și cazuri de asociații greșite între cuvinte și noțiuni.

Asemenea exemple am întîlnit la elevele Petra B. și Steliana S. din clasa pregătitoare, care confundau cifra 6 cu 5. De aceea, cînd aveau de socotit cît fac 6 + 2 reieșea că obțin tot atît ca și în cazul 5 + 2. Ele nu izbutiseră să diferențieze precis cifrele 6 și 5, aceste cifre avînd unele asemănări de scriere și fiind vecine și ca noțiuni. Din cauza asemănării de scriere am întîlnit uneori și confuzia noțiunilor de 8 și 6.

Asociații necorespunzătoare între cuvinte și noțiuni s-au înregistrat și cu ocazia probelor de desen. Astfel, Gheorghe S. desenează cana și scrie apă; Marin B. din clasa I desenează cravata de pionier și scrie pionieră [1]. La multe desene, elevii nu-și amintesc denumirea. Ei întreabă prin mimico-gesticulație ce cuvînt să scrie lîngă desen și tot prin mimico-gesticulație ne explică la ce servește obiectul desenat. Asemenea cazuri am întîlnit adesea la clasa pregătitoare și puține la clasa I. Cele mai multe confuzii însă se fac în denumirea noțiunilor care se predau împreună în cadrul aceleiași lecții sau în lecții învecinate.

★

Preșcolarii auzitori din grupa mare au fost atrași imediat de jocurile ce li s-au pus la îndemînă. Conținutul jocurilor lor a fost mult mai bogat decît la surdo-muții din clasa pregătitoare și cl. I. În sprijinul îmbogățirii conținutului jocurilor a contribuit imitația determinată nu numai pe bază de observare a jocurilor executate de ceilalți copii (cum întîlneam la surdo-muți), ci mai ales pe bază de cuvînt.

De exemplu: Jucîndu-se cu păpușa, Rodica I. anunță pe ceilalți copii: „Păpușa e bolnavă". E luată numaidecît tot de ea, și dusă la „spital". Așază mai multe păpuși la rînd pe două scaune alăturate. În mijloc instalează o măsuță înconjurată de scăunele iar alături un dulap. E întrebată: „Ce e aici?" Răspunde: „Spital". Au venit păpușile la „spital".

— De ce?

— Fiindcă sînt bolnave.

[1] Majoritatea substituirilor se explică prin asociații de contiguitate.

La jocul inițiat de Rodica, colaborează și alți copii. Ei așază păpușile, le îngrijesc să se facă sănătoase. Dan B. vine și participă și el la joc. Merge la capătul celălalt al camerei și se întoarce cu un camion încărcat cu piese (din jocul Polikarpov) pe care le descarcă grăbit lîngă spital și spune:

„Am adus lemne!" Continuă operația de adus „lemne" pînă cînd i se spune că sînt destule. Copiii se antrenează apoi să clădească „lemnele" unele peste altele. Astfel ei neglijează „spitalul". Clădind lemnele, un copil începe a construi „o căsuță". Rodica spune: „Aici stă vulpea". Alături de lemne era o găleată nefolosită; întrebăm:
— Dar găleata asta nu folosește la nimic?
— Ba da, este cuibul păsărelelor — spune un copil și așază papagalul în găleată.

Mironel D. se joacă folosindu-se de „Micul mozaic". În așezarea pieselor după model, la început nu se poate orienta singur. De aceea i se dă ajutor. Continuă apoi bine operația de așezare a tuturor pieselor. Cunoaște culorile și desenele de pe piese.

Valerian T. încercînd să construiască după model, cu ajutorul jocului „Obținerea pîinii", se descurcă greu fără ajutorul nostru. Înțelege însă imaginile redate fragmentar pe cuburi [1].

În cadrul probelor de desen, preșcolarii auzitori din grupa mare au început de obicei prin a desena ce vor ei, indiferent dacă tema desenului era dată de noi sau dacă și-o alegeau singuri. Întrebîndu-i dacă le place să deseneze: vaca, oaia, calul — mulți răspund că da. Unul spune că el nu știe ce e vaca. Vasile M. spune că el a văzut vaca la țară. Mircea P. desenează vapoare; spune că vaporul merge pe apă; ne anunță apoi că va desena și „munte"; la întrebarea dacă vaporul merge și pe munte, răspunde că vaporul merge numai pe apă, dar că el desenează și muntele lîngă apă.

Anton D., desenînd la propunerea noastră „casa" spune: „Am desenat casa și cîinele și mama cum face curat". (Desenase casa iar pe desenul casei efectua acum celelalte desene).

Urmărind desenele preșcolarilor auzitori din grupa mare constatăm că multe dintre trăsăturile tipice ale celor desenate sînt prezente în desen; redarea acestor trăsături e însă mai mult sau mai puțin corectă. Iată cum sînt realizate cîteva dintre aceste desene:

Casa — e desenată în formă de dreptunghi sau pătrat, cu acoperiș ascuțit. Are coș prin care iese fumul, ferestre, ușă și scară. Scara casei, în unele desene nu e prezentă; în altele e desenată prea mare, ajungînd să fie chiar de cîteva ori cît clădirea (confundîndu-se adesea cu drumul). Dănuț B., desenînd casa, desenează și becul electric din casă care nu se vede prin fereastră sau ușă, ci prin perete. Casa desenată de Nelu H. are acoperișul ornat cu steaguri; desenează atîtea steaguri pe acoperiș cîte au loc. Mihai B. desenează și dulapul din cameră; dulapul se vede prin perete. Doina M., alături de casă desenează și curtea. Ca și la desenele executate de toți copiii, pe desenul realizat de Doina M. clanța ușii e foarte mare.

Iepurașul — cei mai mulți copii reduc desenul doar la prezentarea capului iepurașului: are formă ovală, cu două urechi lungi îndreptate în sus și doi ochi. Valeriu T. desenează iepurașul în două picioare; iepurașul desenat de el are și o mînă la care se observă degetele.

[1] La refacerea figurilor, în acest joc în general s-au prezentat slab toți preșcolarii.

Vaca — pe desenul animalului ies în evidenţă coarnele, iar în unele cazuri întîlnim şi clopoţel la gîtul vacii.

Cerîndu-li-se să deseneze: sapă, coş, masă, bluză, — puţini copii încearcă să le deseneze. Ei preferă să deseneze vaporul, maşina, soarele. Alţii efectuează desene pe baza poveştilor cunoscute. Astfel Claudiu G. desenează: vînătorul, cîinele vînătorului, casa vînătorului, lupul, lupoaica şi un pui de lup.

Cei care desenează sapă, coş, masă, bluză şi alte obiecte le desenează adesea deformat; în majoritatea cazurilor nu poţi distinge ce au vrut să deseneze. Mulţi copii îşi schimbă tema desenului pe parcurs. Astfel, Georgică M. începuse să deseneze un coş, dar fiindcă începuse să deseneze la capătul de sus al hîrtiei, termină prin a desena soarele. Mironel D. începe să deseneze masa şi cînd e întrebat mai tîrziu, ce desenează acolo, spune că: barca; în realitate, desenul lui seamănă mai mult cu o carte închisă. Rodica I., începînd să deseneze o bluză, termină prin a desena un copil cu o trotinetă alături.

Cînd le-am cerut să deseneze ce-au văzut într-o excursie făcută împreună în oraş, fiecare copil a desenat nu ce-a văzut atunci, ci ceea ce-i plăcea lui mai mult să deseneze din cele ce cunoştea.

Desenele preşcolarilor auzitori au un conţinut bogat dar în general, au fost slab executate.

CONCLUZII

Comparînd modul cum se manifestă gîndirea copilului surdo-mut în perioada începutului demutizării în cadrul jocului, desenului şi în procesul comunicării, cu gîndirea preşcolarului auzitor pe baza aceloraşi probe conchidem că şi gîndirea surdo-mutului nedemutizat posedă noţiuni cu ajutorul cărora realizează judecăţi şi raţionamente. Noţiunile surdo-mutului nedemutizat fiind rezultat al experienţei sale de viaţă, desfăşurată într-un anumit mediu, oglindesc experienţa socială şi concepţia despre lume şi viaţă (mentalitatea) acelui mediu.

Din punct de vedere psihologic, aceste *noţiuni* sînt imagini *generalizate* ale obiectelor şi fenomenelor realităţii; ele cuprind într-o unitate atît generalul (comunul) cît şi individualul (particularul) din obiecte şi fenomene. Aceste particularităţi se întîlnesc în mimico-gesticulaţie precum şi în jocurile şi desenele surdo-mutului. De ex., noţiunea „casă", în mimico-gesticulaţie se redă prin schiţarea acoperişului casei, dar surdo-mutul specifică apoi la care casă se referă; în joc şi desen casa păstrează de asemenea, notele generale ce caracterizează noţiunea, dar cuprinde şi particularităţile unei anumite case de care copilul e legat prin experienţa proprie.

Pe fondul general, particularul iese mai uşor în evidenţă în joc şi desen decît în mimico-gesticulaţie. Astfel păpuşa apare folosind basmaua într-un anumit fel, sau umblînd cu capul descoperit, casa — cu scară sau fără scară la intrare, porcul — uneori cu lanţ la gît. În joc şi desen generalul şi particularul sînt redate prin crearea unor imagini cu caracter unitar; în mimico-gesticulaţie e prezentată aceeaşi imagine, dar de data asta ea avînd caracter fragmentar.

Noţiunea nu apare schimbată în cazul mimico-gesticulaţiei, jocului şi desenului; în aceste forme ea se exprimă prin mijloace deosebite,

dar conținutul e același. Noțiunea se exprimă în judecăți și raționamente. Rezultînd din existența noțiunilor — judecățile și raționamentele împreună cu noile imagini percepute, devin condiții pentru îmbogățirea și restructurarea acestor noțiuni. Formarea noțiunilor, cît și exprimarea lor presupun anumite procese de gîndire ca: generalizarea-abstractizarea/analiză-sinteză. Aceste procese de gîndire, prelucrînd imagini cu caracter individual pe fondul imaginilor identice sau asemănătoare, contribuie permament la formarea și dezvoltarea imaginilor generalizate. Caracterul fragmentar al mimico-gesticulației precum și modul de desfășurare al formelor de activitate sînt dovezi concludente că gîndirea surdo-mutului nedemutizat nu e lipsită nici de inducție și deducție. Aceste particularități ale gîndirii [1], oglindindu-se în mod evident în activitatea surdo-mutului nedemutizat și în mimico-gesticulația utilizată de el în procesul comunicării — argumentează caracterul de limbaj al mimico-gesticulației surdo-mutului.

Dar dacă activitatea copilului surdo-mut și mimico-gesticulația pledează pentru prezența în gîndirea surdo-mutului nedemutizat a tuturor operațiunilor logice care se realizează și la auzitor prin intermediul cuvîntului, aceasta nu trebuie să ducă la concluzia că modul de realizare al acestora în mimico-gesticulație (cantitativ) ar fi echivalent cu cel de realizare prin cuvînt. Calitativ, imaginea generalizată poate fi considerată identică cu noțiunea fiindcă gîndirea se folosește de imaginea generalizată ca și cum s-ar folosi de cuvinte; cantitativ însă nu. Cantitativ, cuvîntul — excitant specific al celui de-al doilea sistem de semnalizare — redă atît ceea ce se petrece în primul sistem de semnalizare, cît și în cel de-al doilea sistem; el e adecvat pentru aceasta.

Imaginea generalizată redă adecvat ceea ce se petrece în primul sistem de semnalizare, dar ea nu e adecvată pentru a reda cu exactitate ceea ce se petrece în cel de-al doilea sistem. Semnal al primelor semnale ale realității, cuvîntul — noțiunea oferă numeroase posibilități de îmbogățire a conținutului său și de lărgire a sferei sale în comparație cu imaginea generalizată, întîlnită în mimico-gesticulație. De aceea, activitatea-joc și desenele preșcolarului auzitor din grupa mare sînt mult mai bogate decît acelea ale surdo-mutului din clasa pregătitoare și din clasa I, deși preșcolarul mare are vîrsta între 5—7 ani, iar copiii surdo-muți studiați de noi avea între 7—10 ani [2].

Labilitatea reprezentărilor oglindită de preșcolarul auzitor în jocuri și desene se explică pe baza labilității și variabilității notelor de conținut ale noțiunilor gîndirii sale; această labilitate se întîlnește și la copilul surdo-mut, dar aici e mult limitată datorită nu atît experienței personale reduse, cît, mai ales, felului în care se prezintă generalizarea experienței personale și sociale prin imaginea generalizată, spre deosebire de posibilitatea oferită în acest sens, de cuvînt. Imaginea generalizată are posibilități limitate de generalizare a experienței; cuvîntul are posibilități nelimitate.

[1] Considerate de către mulți psihologi și logicieni drept specifice proceselor de gîndire care operează cu cuvîntul ca semnal al semnalelor realității.

[2] Atragem atenția asupra faptului că neutilizarea cuvîntului de către surdo-muți, pînă la demutizare face ca ritmul dezvoltării proceselor psihice la ei să fie mai lent decît la auzitori.

La venirea în şcoală, copilul surdo-mut nedemutizat posedă un bagaj intelectual constituit din imagini concrete şi imagini generalizate ale obiectelor şi fenomenelor realităţii; aceste imagini concrete şi imagini generalizate sînt într-o strînsă unitate. Ele s-au format pe baza senzaţiilor, percepţiilor şi proceselor de gîndire referitoare la obiecte şi fenomene.

Gîndirea şi limbajul surdo-mutului nedemutizat sînt în strînsă legătură; atît gîndirea, cît şi limbajul se bazează pe imagini. Imaginea pentru surdo-mut, ca, de altfel, şi pentru auzitori e unitatea aspectului cu semnificaţia ei. Gîndirea nu se confundă cu limbajul; gîndirea reflectă relaţiile dintre imaginile obiectelor şi fenomenelor; limbajul constituie forma, modul de exteriorizare prin mimico-gesticulaţie a imaginilor cu care operează gîndirea. Datorită faptului că atît gîndirea, cît şi limbajul se bazează pe imagini, surdo-muţii din diferite ţări se pot înţelege între ei şi prin mimico-gesticulaţie.

Cînd începem operaţia de demutizare sistematică a copilului surdo-mut şi de transmitere planificată a cunoştinţelor pe bază de cuvînt în cadrul procesului de învăţămînt, predarea cuvîntului, din punct de vedere psihologic, are drept scop prezentarea unui echivalent simbolic pentru imaginea generalizată; el deserveşte în acelaşi timp şi imaginea concretă. Acest echivalent preia întregul conţinut al imaginii generalizate şi concrete. El îi va oferi totodată imaginii generalizate numeroase posibilităţi de îmbogăţire şi abstractizare atît pe seama imaginilor concrete (reprezentărilor) existente, cît şi pe seama noilor senzaţii, percepţii, a noilor reprezentări, cu care operează procesele de gîndire.

Dar, învăţarea cuvîntului nu duce de la început la asocierea lui cu imaginea generalizată; prima dată cuvîntul se asociază cu o imagine concretă, cu imaginea unui anumit obiect sau a unui anumit fenomen. De aceea, numeroase desene pe care le efectuează surdo-mutul atunci cînd noi indicăm prin cuvinte ce să deseneze (exemplu: desenaţi — şcoală, cană, ac, cravată de pionier) constatăm că sînt desene existente în abecedar la lecţia în care s-au predat cuvintele respective. De ce se întîmplă acest lucru? De ce cuvîntul nu se asociază direct cu imaginea generalizată? Tocmai fiindcă la început el e imaginea simbolică a unui singur obiect, nu a unui grup de obiecte similare. Raportarea lui directă la imaginea generalizată nu se poate realiza dintr-o dată, fiind vorba de imagini deosebite, eterogene.

Drept sarcină a procesului de învăţămînt, în operaţia demutizării stă şi găsirea de procedee cît mai adecvate de uşurare a formării asociaţiei între cuvînt şi imaginea generalizată. Aceste procedee trebuie să urmărească întărirea asociaţiei între cuvînt şi imaginea concretă, iar apoi, prin raportarea acestei imagini concrete la altele asemănătoare lor, să dea posibilitate legării cuvîntului de imaginea generalizată, a preluării de către cuvînt a conţinutului inclus în imaginea generalizată. Pentru aceasta e necesară însuşirea corectă a cuvintelor, întărirea diferenţierii cuvintelor care se referă la noţiuni deosebite, dar care prin aspectul scrierii şi pronunţării sînt asemănătoare, precum şi folosirea raţională a mimico-gesticulaţiei, utilizată de către surdo-mut în procesul de comunicare. În felul acesta, cuvîntul capătă conţinutul noţional necesar operării cu el în procesul gîndirii, devine semnal al semnalelor realităţii, excitant complex.

JOCURILE DE CONSTRUCȚII ÎN GRĂDINIȚA DE COPII

ELISABETA BĂLĂNEANU
educatoare
Grădinița de copii nr.3 Oradea

La vîrsta preșcolară, jocul este forma de bază a activității copiilor. În joc, copilul cunoaște lumea înconjurătoare, își manifestă personalitatea, învață să trăiască în colectiv.

Jocurile care se desfășoară cu copiii la instituțiile preșcolare se împart în: jocuri de creație, jocuri de mișcare și jocuri didactice.

O varietate a jocurilor de creație o constituie jocurile de construcții, care se bazează pe realizarea unor construcții fie din inițiativa copiilor, fie după tema dată de educatoare. Pe cît de importante sînt jocurile de mișcare pentru educația fizică a copiilor, pe atît de importante sînt jocurile de construcții pentru educația lor intelectuală, morală și estetică. Jocurile de construcții contibuie la dezvoltarea gîndirii, vorbirii, atenției, memoriei și imaginației copiilor, le lărgesc sfera reprezentărilor, le măresc sensibilitatea organelor de simț.

Împrumutînd conținutul jocurilor din realitatea înconjurătoare, copiii depun un efort deosebit pentru a reda cît mai asemănător cu realitatea ceea ce și-au propus să construiască.

Prin jocurile de construcții putem influența asupra copiilor, asupra relațiilor dintre ei, în sensul formării disciplinei în joc, a curajului, a prezenței de spirit. Prin aceste jocuri se educă la copii dragostea de a munci în colectiv și pentru colectiv, li se dezvoltă spiritul de răspundere, îndemînarea, spiritul de organizare, comportarea civilizată, perseverența, orientarea către un scop; se educă justa atitudine față de muncă și față de bunul obștesc, interesul de a fi în fruntea realizărilor — însușire necesară viitorului cetățean —, respectarea muncii altora, ajutorul reciproc, egalitatea în drepturi și datorii pentru ambele sexe: într-adevăr, în aceste jocuri și fetițele ca și băieții sînt, deopotrivă, ingineri, șoferi, cizmari, zidari etc.

Jocul de construcții, prin specificul său, pregătește pe copii pentru procesul muncii de mai tîrziu. Cu cît munca educativă legată de jocurile de construcții este mai bine organizată, cu atît mai bogat în amănunte, mai variat, va deveni conținutul jocurilor de creație, cu atît mai mult vor contribui acestea la atingerea scopurilor educative.

Jocurile de construcții, ca și activitățile cu materiale sau activitățile de desen, au aceleași forme: a) activități cu temă dată de educatoare și b) activități cu temă aleasă de copii.

O bună organizare a jocurilor de construcții cu temă dată de educatoare va avea, de asemenea, ca rezultat îmbogățirea conținutului și îmbunătățirea deprinderilor tehnice a jocurilor cu temă aleasă de copii.

Pregătirea prealabilă a acestor activități se poate face prin obser-

vări în mediul înconjurător, prin lecturi după ilustrații etc.

În munca cu copiii din grupa mea la grădiniță, eu am procedat astfel. La activități de construcții cu temă dată, am stabilit, printre altele, tema : „Șantierul de construcții de la „Podul 23 August". Pentru aceasta, am vizitat șantierul fără a încerca să fixez, de la început, atenția copiilor asupra unui anumit aspect al muncii de aci. Am urmărit convorbirile dintre copii, întrebările ce mi le-au pus, pentru a-mi da seama ce-i interesează mai mult. O altă activitate de observare am organizat-o cu ocazia instalării picioarelor podului. Cînd podul a fost gata, am organizat cu copiii o observare mai amănunțită, pentru a le da cunoștințele necesare construirii unui pod : podul se sprijină pe picioare solide, are traverse, pe el trec oameni și vehicule.

Fiecare activitate de observare ne-a oferit tot atîtea ocazii pentru activități de construcții, atît cu tema dată, cît și cu temă aleasă de copii. În urma observărilor făcute, am dat copiilor o temă precisă pentru jocurile lor : „Podul de peste Criș". În timpul jocului, unii copii au fost foarte activi, au dat dovadă de multă inițiativă, inventivitate, de gîndire logică.

În activitățile cu temă aleasă, doi dintre copii, Sandu și Cornel, au realizat foarte corect construcții din cuburi. Pe fetițele Bobica și Goguța trebuie să le încurajez de fiecare dată cînd construiesc ; neavînd acasă jucării de construcții, ele sînt mai puțin îndemînatice în construirea diferitelor obiecte. M-am ocupat de ele în mod individual în jocurile de creație, iar în activitățile de construcții le-am ajutat prin îndrumări tehnice suplimentare. Bobica s-a antrenat ușor, imaginația, gîndirea și priceperea de a construi i s-au format repede. Goguța însă, a progresat mai greu. Cu ea a fost necesară mai multă muncă pentru îmbogățirea orizontului de reprezentări și pentru a-i forma deprinderea de a mînui materialul de construcție.

În activitățile cu temă dată de educatoare, se urmărește verificarea cunoștințelor copiilor în legătură cu ceea ce vor construi și îmbogățirea deprinderilor lor tehnice. În activitățile de construcții cu temă aleasă de copii scopul îl constituie verificarea nivelului grupei, a posibilităților și aptitudinilor individuale, a felului cum și-au însușit copiii cunoștințele despre cele observate, cît și verificarea deprinderilor tehnice.

O caracteristică foarte importantă a jocurilor de construcții este organizarea și desfășurarea lor în colectiv, fiecare copil contribuind la realizarea temei comune. În aceste jocuri, putem organiza copiii în jurul aceleiași teme, pe baza materialului comun și a îndeplinirii sarcinilor individuale. De exemplu, am organizat jocul „Construirea unui bulevard". Fiecare copil a primit anumite sarcini pentru realizarea acestui scop. Unii dintre ei au făcut pe inginerii, alții pe pavatorii, pe grădinarii, alții pe instalatorii de linii de tramvai. Li s-au precizat, în felul acesta, reprezentările asupra desfășurării unor munci colective în legătură cu aranjarea unui bulevard.

Organizarea copiilor într-un singur colectiv sau în mai multe colective este determinată de tema jocului, de nivelul cunoștințelor și al reprezentărilor lor, de nivelul deprinderilor tehnice, precum și de materialul de lucru și de numărul copiilor.

În ceea ce privește încadrarea activităților de construcție în regimul zilei, am ținut seama să nu le planific în ziua în care și jocul de creație

s-a desfăşurat pe baza aceluiaşi material. În cazul cînd le-am planificat ca primă activitate obligatorie din zi, în activităţile la liberă alegere am pus la dispoziţia copiilor ilustraţii care să le completeze cunoştinţele necesare pentru activitatea de construcţii. În planificarea calendaristică am cuprins activităţile de construcţii conform îndrumărilor din orarul dat în „Pedagogia preşcolară" de A. I. Sorokina, adică bilunar pentru grupa mijlocie şi mare.

La jocurile de construcţii, copiii se pot organiza şi îşi pot repartiza sarcinile în cadrul echipelor fixate de ei sau cu ajutorul educatoarei. În felul acesta, se formează spiritul organizatoric al copiilor, se deprind să urmărească realizarea scopului propus. Dacă conţinutul şi timpul de desfăşurare a jocului permit, se pot schimba sarcinile copiilor în cuprinsul aceleiaşi activităţi; cînd acest lucru nu e posibil, educatoarea sugerează schimbarea sarcinilor în cadrul altei activităţi.

Structura activităţilor de construcţii poate fi aceeaşi ca şi a altor activităţi cu materiale, anume: organizarea şi desfăşurarea.

Organizarea cuprinde: pregătirea educatoarei, organizarea colectivului de copii, asigurarea şi repartizarea materialului necesar — care poate fi aşezat la un loc sau grupat pe categorii sau poate fi aranjat după numărul echipelor în care sînt organizaţi copiii. Educatoarea trebuie să se pregătească ea însăşi, în prealabil, în vederea realizării construcţiei, să găsească metodele şi procedeele corespunzătoare planului de activitate şi temei respective.

La pregătirea şi organizarea colectivului de copii, am procedat în mod diferit de la o activitate la alta şi de la grupă la grupă. La început de an şcolar, am repartizat copiii pe echipe restrînse. Cei din grupa mică au primit ca sarcină să aducă din lada de construcţie sau de la dulap, cu ajutorul copiilor de serviciu, materialul necesar pentru construcţie şi să asiste la construcţiile celor mari. Copiii din grupa mijlocie şi cea mare au avut sarcini deosebite în aceeaşi echipă de constructori: au fost zidari, lemnari etc. Celor din grupa mică le-am repartizat eu sarcinile în tot cursul anului. Copiilor din grupa mijlocie le-am dat posibilitatea — mai tîrziu, în cursul anului — să-şi repartizeze singuri sarcinile în cadrul colectivului. Am constatat că ei pot să-şi stăpînească cu greu dorinţele: toţi ar vrea să îndeplinească aceeaşi sarcină, toţi ar vrea să fie, de exemplu, zidari sau tîmplari etc.; de aceea, am fost pusă în situaţia ca tot eu să-i ajut în repartizarea sarcinilor. Copiii din grupa mare, avînd unele deprinderi tehnice şi de organizare din anii precedenţi, se acomodează mai uşor muncii în colectiv, cu sarcini deosebite; ei şi-au repartizat singuri sarcinile sub supravegherea mea.

Desfăşurarea jocului este condiţionată de modul — just sau mai puţin just — al reprezentărilor copiilor în legătură cu tema dată pentru construit, de claritatea îndrumărilor tehnice date de educatoare şi de justeţea diferitelor procedee de conducere a jocului. Educatoarea va urmări şi stimula activitatea fiecărui copil în parte şi va fi exigentă faţă de realizarea temei propuse.

În jocurile cu temă dată, educatoarea dă orientarea jocului şi explică cum să se facă construcţiile. În jocurile cu temă aleasă de copii, educatoarea ajută copiilor în alegerea temei şi îmbogăţeşte conţinutul jocului prin îndrumări suplimentare. De aceea, la fiecare activitate cu temă aleasă am stat lîngă una dintre fetiţe, Lenuţa, ca să-i stimulez in-

teresul, să-i reamintesc amănuntele necesare pentru construcție și s-o încurajez, pentru că Lenuța n-are siguranță în încercările ei de a realiza ceea ce-și propune. Cunoscîndu-i această lipsă, am încurajat-o în diferite feluri: „Adu-ți aminte de ferestre, dacă erau boltite sau drepte, și fă-le singură. Mai gîndește-te puțin: ai așezat poarta unde trebuie?" Am aplicat, astfel, ajutorul individual unde era nevoie.

La încheierea activităților — care se poate face în chip diferit —, am făcut aprecieri asupra rezultatelor obținute, atît în privința conținutului, cît și a tehnicii, a disciplinei și a comportării în cursul activităților.

Conținutul jocurilor de construcție poate reflecta orice aspecte din mediul înconjurător. Pornim de la construirea obiectelor simple, ca să ajungem la teme mai complicate. Astfel, după construirea mesei, a scaunelor, ajungem la mobilierul păpușii, la interiorul sălii de clasă etc., apoi la construcții de exterior: de exemplu, o casă numai cu parter, apoi o casă cu etaj, o stradă, podul din apropiere, garaje de tractoare, de mașini, de tramvaie etc.

Ținînd seama că conținutul unei teme diferă de la o grupă la alta potrivit particularităților de vîrstă, cînd am lucrat cu grupa mică am cerut copiilor ca la construcția unei case să suprapună un triunghi peste un cub; grupa mijlocie așază peste un dreptunghi două cuburi între care rămîne o distanță, care este ușa și fereastra. Peste alt dreptunghi, care reprezintă tavanul, se așază un triunghi, anume acoperișul. În jumătatea a doua a anului, copiii de vîrstă mijlocie și mare complică construcția casei. Față de aceștia am mărit exigența pentru executarea lucrării.

În timp ce copiii mici sînt preocupați doar de procesul construirii, copiii mari urmăresc realizarea scopului propus și cer, deseori, să fie păstrate construcțiile lor.

Gradarea conținutului eu am făcut-o pornind de la construcții de interior la cele de exterior. La început, s-au construit obiecte din dormitorul păpușii, apoi din sala de mese etc. Am procedat astfel din două motive: întîi, pentru că interiorul este mediul cel mai apropiat de copil, al doilea, pentru că interiorul poate fi construit chiar și de copiii din grupa mică cu ajutorul unei singure forme de construcții, dată în mai multe exemplare. Cu ajutorul dreptunghiului, de exemplu, ei pot construi mobilierul respectiv: patul (dintr-un dreptunghi așezat orizontal), dulapul (dintr-un dreptunghi așezat vertical), bufetul (dintr-un dreptunghi orizontal, iar peste el un dreptunghi mic așezat vertical), masa (din două dreptunghiuri mici așezate vertical și peste ele un dreptunghi mare orizontal), scaunele (două dreptunghiuri mici, unul vertical, altul orizontal).

După ce copiii au învățat să construiască obiecte izolate din interior (la început unul singur, apoi două), am complicat progresiv tema. Am pornit apoi la construcții de exterior, unde se cer două forme: cubul și triunghiul, plus două culori, roșu pentru acoperiș și altă culoare pentru pereți, deci material mai complicat pentru conținut mai simplu. Conținutul se complică și aci prin construirea caselor în mai multe exemplare, alcătuindu-se, astfel, o stradă. Copiii din grupa mijlocie vor executa aceleași construcții, dar mai complicate: astfel, o casă poate fi construită din două cuburi peste un dreptunghi, iar peste ele un acoperiș din triunghi; acesta se poate repeta în raport cu numărul fațadelor.

Grupa mare aplică şi elemente decorative ca : o poartă boltită peste stîlpi rotunzi sau dreptunghiulari.

Materialul de construcţii este cu atît mai bun cu cît poate fi aplicat în mod variat în jocurile de construcţii de către copii. Astfel, jucăriile semifabricate ca : lada de construcţii, policarpovul, constructorul, cutiile de construcţii cu forme mărunte etc., sînt cele mai corespunzătoare şi absolut necesare ca material de bază în jocurile de construcţii, pentru că acestea dau copiilor posibilitatea să realizeze construcţia propusă, să-i cunoască părţile componente. Acest material cere din partea copiilor un serios efort de gîndire, de judecată, în îmbinarea elementelor separate într-un tot corespunzător realităţii. Acesta este un material care interesează toate trei grupele de copii.

Copiilor le place foarte mult materialul în relief. Cei din grupa mare lucrează cu mult interes şi plăcere la construcţii cît mai complicate. Ei manifestă dorinţa de a construi mult şi cît mai repede. Băieţaşii Ionel şi Cornel m-au întrebat atunci cînd li s-a distribuit materalul : „Aşa-i că astăzi vom construi case multe ?" „De ce multe ?" — i-am întrebat. „Pentru că şi tăticul meu construieşte o casă mare, pentru că şi noi cînd vom fi mari, vom fi zidari şi vom construi case multe", a răspuns Cornel.

Ionel, la început, prezenta semne de nervozitate, din dorinţa de a termina repede construcţia. I-am arătat că cine se grăbeşte nu este bun de zidar, pentru că poate construi case şubrede, care să se dărîme. Încetul cu încetul, Ionel a căpătat stăpînire de sine, siguranţă în muncă şi calm în timpul jocului.

Jucăriile fabricate ca : maşini, tractoare, camioane, animale, păsări, păpuşi etc., îşi au aplicarea în jocul de construcţii ca material auxiliar. De exemplu, cînd avem planificată construirea unui garaj de maşini sau tractoare şi nu putem organiza echipe care să construiască tractoarele necesare, ci numai garajele, folosim jucăriile confecţionate de fabrică. Dacă construim un pod peste un rîu, pe pod pot circula pietoni şi diferite vehicule care sînt luate din materialele existente. Deci, folosim acest material auxiliar pentru completarea imaginii respective. Jucăriile fabricate au importanţa lor în jocurile de construcţii, anume dezvoltă imaginaţia copiilor, le completează şi le fixează cunoştinţele.

Copiii ştiu că maşina, tractorul, camionul, sînt obiecte utile, că trebuie ferite de stricăciunile provocate de intemperii, adăpostindu-le în garaj. Noi trebuie să le atragem atenţia atît asupra muncii depuse pentru construire, cît şi asupra necesităţii de a păstra în bune condiţii obiectele construite de ei sau de alţii şi să le dezvoltăm, astfel, atitudinea justă pentru păstrarea şi respectarea bunului public.

În jocurile de construcţii se poate folosi, de asemenea, materialul din natură ca : nisipul, apa, care le place tuturor copiilor. De asemenea, copiii întrebuinţează cu plăcere în joc seminţele, beţişoarele, rumeguşul de lemn, scoicile etc. Copiii mici şi cei din grupa mijlocie se obişnuiesc mai greu cu construcţii din seminţe. Interesul lor este mult mai mare pentru construcţiile în relief. Se foloseşte, totuşi, şi material mărunt din natură, din care copiii pot construi parcul cu flori, colivia cu păsări, căsuţa păpuşii, grajdul cu animale, contururi de case sau vehicule etc.

Materialul de construcţii are valoare mult mai mare decît jucăriile confecţionate de fabrică, pentru că dă copiilor posibilitatea să-şi dezvolte aptitudinile intelectuale, materialul putînd fi aplicat în mod diferit,

dînd libertate imaginației creatoare, atît de necesară în munca de mai tîrziu.

Pentru menținerea interesului copiilor față de materialul de construcții, după ce s-au familiarizat cu un fel de material, eu obișnuiesc să înlătur acest material din joc, pentru un timp anumit, și să-l înlocuiesc cu altul. În felul acesta, trezesc curiozitatea copiilor pentru noi construcții. Concludent din acest punct de vedere, este cazul Florichii. La început, cînd fetița nu introdusese în jocul ei și material mărunt (semințe, bețișoare etc.), ea părăsea foarte repede jocul. Am observat însă că, din momentul în care i-am dat și un astfel de material, am izbutit să-i mențin mai mult timp interesul pentru joc. Ea a început să fie preocupată de acest material și a creat multe modele decorative frumoase.

Cu acest fel de material, am desfășurat mai mult activități individuale. Activități cu întreg colectivul de copii am organizat abia douătrei, pentru că este foarte greu să lucreze la aceeași temă, la același obiect, un număr mare de copii. De aceea, jocul de construcții se organizează în colective mici.

Jocurile de construcții ale copiilor din grupa mică au, în general, caracter individual. Aceștia acaparează materialul fără să știe precis ce vor face cu el. Reprezentările lor sînt puține și necomplete. După o muncă îndelungată și sistematică, copiii reușesc să redea în mod conștient imagini simple, asemănătoare celor din realitatea înconjurătoare. În jocurile copiilor din grupa mijlocie, apare deja tendința de a construi în colectiv. La copiii din grupa mare, jocurile de construcții ca și alte jocuri, au un caracter colectiv pronunțat.

Prin jocurile în colectiv se dezvoltă limbajul copiilor mai repede și mai ușor. Ei își însușesc cuvinte noi de la educatoare, de la ceilalți copii, caută să vorbească în așa fel ca să fie înțeleși de întregul colectiv. De exemplu, dacă se construiește un garaj de mașini, aici se găsesc autocamioane, autobuse, automobile, conduse de șoferi; dacă se construiește un garaj de tractoare, vor fi tractoare cu pluguri, semănători etc., conduse de tractoriști; dacă se construiește un garaj de tramvaie, aici se vor găsi vagoane cu remorci conduse de vatmani. Copiii vor învăța, în cursul acestor jocuri de construcții, termenii respectivi. De fiecare dată, copiii caută să folosească în vorbire expresii adecvate, își activizează și își precizează vocabularul. Pentru îmbogățirea vocabularului, lărgirea orizontului de cunoștințe și deprinderi constructive, educatoarea va avea grijă ca aceiași copii să îndeplinească mereu alte sarcini în activitățile pe care ea le planifică.

Jocurile de construcții diferă între ele în ceea ce privește metodele de organizare și de conducere. Conducerea jocului de construcții în activitatea cu temă dată de educatoare constă în faptul că educatoarea creează condiții necesare jocului, pregătește atmosfera pentru joc, conform cerinței grupelor.

Metodele folosite de educatoare în cadrul jocurilor de construcții, ca și la alte activități cu materiale, diferă de la grupă la grupă. La grupa mică am aplicat metoda demonstrației însoțită de explicații: am prezentat copiilor modelul, arătîndu-le, în același timp, cum să-l construiască.

La grupa mijlocie, la început de an şcolar, am demonstrat construirea dînd şi explicaţiile necesare. După ce copiii şi-au însuşit unele deprinderi de a construi, le-am prezentat numai modelul; spre finele anului, am dat doar îndrumări tehnice, pe baza reprezentărilor formate în timpul observărilor asupra obiectelor ce urmau să fie redate în construcţii.

La grupa mare, metoda diferă mult de cea folosită la celelalte grupe. Demonstraţia are loc în cazuri foarte rare, atunci cînd avem o grupă de copii la care încă nu s-a format priceperea de a mînui materialul. În celelalte cazuri, prezentăm copiilor modelul sau imaginea modelului, pe care cei din grupa mare îl percep mai uşor. Prezentînd copiilor modelul, vom avea în vedere capacitatea lor de reţinere a conţinutului dat. Unii copii privesc o dată modelul şi-l reţin în întregime, alţii au nevoie să-l vadă de mai multe ori. Unii observă aspectele generale, alţii şi detaliile. Pentru aceasta, modelul rămîne în sala grupei pînă la sfîrşitul activităţii.

E necesar ca educatoarea să cunoască bine nivelul grupei, aplicînd metodele adecvate. Procedeul cel mai des folosit de educatoare în conducerea jocurilor de construcţii ale copiilor din grupa mare — care au unele deprinderi tehnice şi reprezentări mai bogate — constă în indicaţii şi convorbiri organizate pe baza celor observate în realitate.

În concluzie, la fiecare activitate pot fi aplicate diferite procedee în funcţie de nivelul grupei, de conţinutul activităţii şi de material.

Pentru copiii din grupa mare, am încercat procedeul de a construi după descrierea verbală, procedeu folosit de educatoarea sovietică A. E. Adrianova, care l-a aplicat în special în activităţile de desen decorativ. Acest procedeu constă în descrierea verbală, pe etape, a construcţiei şi are ca scop pregătirea copiilor pentru şcoala elementară, unde e necesară atenţia concentrată şi capacitatea de a memora.

Eu am încercat acest procedeu şi în construirea „Podului de peste Criş", cu copiii de la Grădiniţa nr. 22. Am anunţat copiii că vom construi podul de peste Criş şi le-am spus: „Podul are două picioare. Luaţi 6 cuburi mari şi puneţi-le pe masă. Aranjaţi cîte trei, unul lîngă altul, pentru fiecare picior. Uniţi picioarele podului cu un dreptunghi; acesta va reprezenta traversele podului".

Copiii au început să execute; Sandu a şi terminat. Am continuat explicaţia: „Luaţi două bolţi şi le aşezaţi cîte una pe fiecare rînd de cuburi, luaţi tabla şi o aşezaţi peste cele două picioare de pod, iar pe marginea podului să aşezaţi cîte patru bolţi la rînd, cu picioarele în jos, ca să avem balustrada podului".

Acest procedeu l-am aplicat şi în munca individuală cu copiii. Rezultatul a fost bun. Copiii s-au antrenat în executarea cît mai rapidă a sarcinilor date, s-au obişnuit să înregistreze şi să reţină mai multe sarcini şi să le execute. Acest procedeu favorizează dezvoltarea memoriei auditive, care este atît de necesară în procesul instructiv-educativ din şcoala elementară.

Procedeele prin care educatoarea influenţează asupra conţinutului şi desfăşurării jocului pot fi foarte variate: uneori, cu o indicaţie, cu un exemplu, educatoarea îndrumă activitatea copiilor; alteori, la grupa mică, ea ajută în construcţie sau intervine în joc; cu o întrebare pe

care o pune, îndrumă gîndirea copilului spre justa desfășurare a jocului.

În activitățile cu temă aleasă de copii, educatoarea dă numai îndrumări tehnice după ce copiii expun conținutul temei alese. La activitățile cu tema dată, eu las uneori pe copii să-și aleagă procedeul de construire. Un alt procedeu este analizarea în comun a imaginilor, a modelelor, ceea ce trezește interesul copiilor pentru construcții, le dezvoltă vorbirea, le completează reprezentările.

Jocurile de construcție, ca și întreaga muncă din grădiniță, trebuie desfășurate sistematic și gradat, cu cele mai bune metode, pentru a asigura, într-adevăr, realizarea sarcinilor ce ne revin în problema mare a educației multilaterale a copiilor.

CONFERINȚĂ INTERNAȚIONALĂ ÎN LEGĂTURĂ CU ÎNVĂȚĂMÎNTUL PUBLIC[1]

N. M. TABACINIKOVA

De la 4 pînă la 12 iulie 1955 a avut loc la Geneva cea de-a XVIII-a Conferință internațională în legătură cu învățămîntul public, convocată de UNESCO (Instituție specială a Organizației Națiunilor Unite care se ocupă cu problemele de învățămînt, știință și cultură) împreună cu Biroul internațional pentru învățămînt. La conferință au luat parte 65 de state (cu 8 state mai mult, decît în anul trecut).

Pentru prima oară au participat la lucrările conferinței reprezentanții U.R.S.S., Belorusiei, Ucrainei, Bulgariei, Ungariei, Poloniei, Romîniei, Cehoslovaciei. Nu putem să nu menționăm că la conferință n-au fost invitați reprezentanții din Republica Populară Chineză, Republica Democrată Germană, Coreea de Nord și din Republica Democrată Vietnam.

Ordinea de zi a cuprins trei probleme fundamentale:

1. Finanțarea învățămîntului.
2. Educația artistică în școlile elementare și medii.
3. Scurte rapoarte ale ministerelor de învățămînt despre situația învățămîntului în 1954—1955.

Conferința a fost deschisă de către A. Borele, șeful Direcției învățămîntului public din cantonul Geneva. El a subliniat importanța pe care o prezintă rezolvarea problemei financiare în dezvoltarea învățămîntului public în toate țările, independent de regimurile lor politice. El a menționat necesitatea introducerii în școlile elementare și medii a învățămîntului artistic, care permite elevilor să-și manifeste posibilitățile lor creatoare. El a făcut un apel către participanți de a rezolva problemele în spiritul colaborării și înțelegerii reciproce.

După cuvîntarea lui A. Borele, conferința a ales un birou, compus din următoarele persoane: președinte — doctor G. A. Raadi, membru în comitetul executiv al UNESCO-ului (Iran); vice-președinte — doctor H. Martineț-Cobo, fostul ministru al învățămîntului (Ecuador); H. Rubio, vice-președinte al Consiliului național de învățămînt (Spania); G. Villet, președintele asociației directorilor de școli (S.U.A.); I. Tanaca, ministrul adjunct al învățămîntului (Japonia) și F. T. Dudnik, ministrul adjunct al învățămîntului (R.S.S. Ucraina).

[1] Articol tradus din Sovetskaia pedagoghika, nr. 3, 1956.

Pe lîngă aceştia, au fost aleşi în calitate de raportori următorii: C. Ilitcins, delegatul S.U.A. şi L. Machard delegatul Franţei, cărora li s-a încredinţat conducerea elaborării proiectelor de recomandaţii pentru punctul unu şi doi din ordinea de zi în secţiile respective.

Doctor M. Joboriu, primul ministru adjunct al Ministerului Învăţămîntului, reprezentanta Ungariei, a luat cuvîntul şi a declarat că delegatul Chinei gomindane nu este împuternicit să reprezinte China la conferinţa internaţională pentru problemele de învăţămînt. Această declaraţie a fost susţinută de către L. Dubrovnina ministru adjunct al învăţămîntului (U.R.S.S.), de către F. Beleţki, directorul general al Ministerului Învăţămîntului din Polonia şi de către doctorul V. Vallavic, ministrul adjunct al Ministerului Învăţămîntului din Cehoslovacia. În declaraţia sa, L. Dubrovnina a arătat că numai delegatul Republicii Populare Chineze are dreptul să reprezinte poporul chinez la conferinţă. Profesorul Piajé J., directorul Biroului Internaţional pentru învăţămînt, a amintit că invitaţiile pentru conferinţă se trimit de către comisia mixtă a UNESCO-ului şi Biroul Internaţional pentru învăţămînt. În timpul conferinţei care s-a ţinut anul trecut el a pus în faţa comisiei mixte problema invitaţiei reprezentantului Chinei Populare. Această propunere n-a fost aprobată de către comisia mixtă, deoarece UNESCO, fiind o instituţie specială a Organizaţiei Naţiunilor Unite, trebuie să ţină seama de hotărîrea O.N.U. în legătură cu această problemă. Dar, a spus Piajé, eu sînt gata să pun din nou această problemă în faţa comisiei mixte la viitoarea ei şedinţă. Apoi, la propunerea preşedintelui, conferinţa a trecut la ordinea de zi.

La a doua şedinţă plenară a conferinţei, L. Dubrovnina, reprezentanta U.R.S.S. a arătat în cuvîntarea sa că în Uniunea Sovietică, din consideraţii pedagogice se introdusese învăţămîntul separat: se părea că unii factori fiziologici şi psihologici trebuiau să motiveze introducerea programelor deosebite în şcolile de băieţi şi de fete; timp de zece ani s-a practicat acest sistem. Dar încetul cu încetul s-au văzut din ce în ce mai bine avantajele învăţămîntului mixt, la care s-a revenit acum în U.R.S.S. În faţa Uniunii Sovietice, a spus L. Dubrovnina, se ridică probleme mari în domeniul învăţămîntului public. Problemele importante constau în studierea limbilor străine şi politehnizarea şcolii. Se lărgeşte reţeaua instituţiilor de învăţămînt superior. Studierea moştenirii culturale a tuturor popoarelor este unul din capitolele de seamă din programele de învăţămînt. La copii li se cultivă sentimentul de respect faţă de toate rasele, faţă de toate popoarele. Învăţămîntul mediu general de zece ani introdus în oraşe, cuprinde treptat şi satele. Şcoala năzuieşte să dea elevilor un orizont larg şi să pregătească muncitori culţi.

Reprezentanţii Uniunii Sovietice în cuvîntările lor cu privire la prima problemă, au subliniat că în fiecare ţară finanţarea învăţămîntului depinde de acele condiţii generale, care există într-o ţară sau alta. Cuvîntările lor au oglindit tot ceea ce a realizat ţara socialismului, unde puterea se găseşte în mîinile oamenilor muncii, unde în mod practic s-a lichidat de mult orice discriminare rasială, unde de mult s-a uitat deosebirea în drepturi a

bărbaţilor şi femeilor, unde toate naţionalităţile sînt egale. Bugetul U.R.S.S. prevede repartizarea mijloacelor pe republici naţionale, iar în bugetul fiecărei republici se alocă o parte însemnată din fonduri pentru nevoile învăţămîntului public, care ocupă al doilea loc după agricultură. Ministerul Finanţelor alocă fonduri pentru învăţămînt, iar Ministerul Învăţămîntului răspunde pentru repartizarea planificată, raţională a acestor fonduri.

U.R.S.S. are o largă reţea de creşe şi grădiniţe de copii. Problema învăţămîntului general gratuit în şcolile elementare şi de şapte ani s-a rezolvat de mult. Acest lucru este confirmat în constituţie, în articolul despre învăţămîntul obligatoriu gratuit. Tuturor studenţilor, care învaţă foarte bine în tehnicumuri şi în instituţiile de învăţămînt superior li se asigură burse.

Odihna de vară a copiilor de vîrstă preşcolară şi şcolară este minunat organizată : o reţea vastă de sanatorii pentru copii, de şcoli în pădure şi de tabere în timpul verii deservesc tînăra generaţie a ţării.

Există şcoli pentru copiii orbi, surdo-muţi, nedezvoltaţi din punct de vedere fizic şi intelectual.

În U.R.S.S., în anii de după război s-au luat măsuri serioase pentru îmbunătăţirea radicală a învăţămîntului politehnic pentru copii.

Referindu-se la problema educaţiei artistice în şcoli, reprezentanţii U.R.S.S. au arătat că arta în Uniunea Sovietică aparţine poporului. Începînd cu grădiniţa de copii, copilul desenează, modelează, decupează, lipeşte diferite jucării. În şcolile elementare şi medii, predarea desenului, cîntului, studierea literaturii este obligatorie. Elevul desenează din natură, ilustrează cărţile citite, face desene decorative. În afara şcolii, în casele pionierilor i-au fiinţă diferite cercuri artistice, în care elevii pot să-şi dezvolte aptitudinile lor. Copiii talentaţi primesc o instruire artistică în şcoli speciale. Guvernul Sovietic manifestă o continuă grijă pentru educaţia artistică a tinerei generaţii.

★

Paisprezece şedinţe plenare ale conferinţei au fost consacrate discuţiilor cu privire la rapoartele în legătură cu situaţia învăţămîntului în fiecare ţară pe anul şcolar 1954/1955.

Conferinţa a discutat şi a adoptat în unanimitate două recomandaţii, nr. 40 şi 41, adresate ministerelor învăţămîntului public. Recomandaţia nr. 40 se referă la finanţarea învăţămîntului. Această problemă importantă s-a discutat pentru prima oară pe scară internaţională. Recomandaţia nr. 41 se referă la educaţia artistică în şcolile elementare şi medii.

Textul acestor două recomandaţii a fost transmis oficial tuturor reprezentanţilor cu rugămintea de a le răspîndi şi aplica practic.

În recomandaţia cu privire la problemele finanţării învăţămîntului public se arată :

recomandaţiile adoptate la sesiunile precedente cu privire la învăţămîntul obligatoriu, cu privire la admiterea femeilor în şcoli, cu privire la

pregătirea și situația efectivului de cadre didactice pentru școli elementare riscă să nu fie îndeplinite, dacă administrația școlară nu va dispune de mijloace financiare necesare pentru realizarea lor ;

în domeniul cheltuielilor financiare pentru învățămînt nu se poate admite nici discriminarea rasială, nici națională, nici după sex, religie sau originea socială ;

creditele pentru finanțarea învățămîntului trebuie necontenit să se mărească potrivit cu creșterea nevoilor la toate treptele de învățămînt, datorită creșterii natalității, introducerii sau prelungirii învățămîntului obligatoriu, precum și în urma creșterii numărului de școli pentru adulți, datorită nevoilor crescînde pentru înzestrarea materială a clădirilor școlare, pentru salariul cadrelor didactice și pentru obligațiile obștești ale școlii ;

— de foarte multe ori, inflația face ca majorarea fondurilor, prevăzute în bugetele învățămîntului public să fie absolut iluzorie ;

— fără să fie în dauna impozitelor, primite din partea organizațiilor obștești sau particulare, finanțarea învățămîntului public trebuie să fie principial asigurată de către bugetul statului, deoarece acesta este cel mai stabil izvor de finanțare ;

— deoarece pacea dintre popoare este prima condiție de progres în domeniul învățămîntului și condiția de a crea bogățiile populare, iar războiul — cauza distrugerilor și a cheltuielilor neproductive, este de dorit să se prevadă pentru învățămînt o parte din creditele alocate pentru înarmare ;

— un învățămînt bine organizat în unele țări favorizează progresul lor economic, social și cultural ; o astfel de situație trezește interesul în multe alte țări ca să mărească fondurile prevăzute pentru învățămînt ;

— dezvoltarea rapidă a culturii naționale și a învățămîntului public în țările dependente și puțin dezvoltate are o importanță uriașă ;

— deși năzuințele sînt aceleași, țările cu un regim economic și administrativ diferit trebuie să emită diferite hotărîri cu privire la problemele finanțării cheltuielilor pentru învățămînt.

Plecînd de la toate cele expuse, conferința a trimis ministerelor învățămîntului recomandație pentru finanțarea învățămîntului, în care se arată :

În bugetele tuturor țărilor în cadrul oricăror împrejurări, fondurile pentru învățămînt trebuie să ocupe un loc dominant. Ținînd seamă de importanța crescîndă a factorului financiar în dezvoltarea învățămîntului public este de dorit ca în legile de bază ale țărilor și în textele constituției să se amintească despre răspunderea financiară a statului pentru situația învățămîntului public.

Se propune ca la repartizarea fondurilor pe anumite localități să se țină seamă de posibilitățile materiale ale fiecărui raion și să se repartizeze fondurile potrivit nevoilor mai mari sau mai mici.

În țările unde nu s-a realizat deocamdată învățămîntul elementar obligatoriu se recomandă să se acorde o deosebită atenție finanțării în acest domeniu.

Este necesar să se intensifice ajutorul voluntar din partea antreprenorilor particulari într-o serie de ţări pentru învăţămîntul tehnic şi profesional, deoarece acest lucru va reduce mult cheltuielile lor pentru învăţămînt.

Să se dea credite în proporţii mari pentru nevoile învăţămîntului superior, dînd atenţie măririi numărului studenţilor, necesităţii de a procura utilajul modern pentru unele institute şi facultăţi, acordării burselor, precum şi ţinînd seamă de cheltuielile pentru cercetări ştiinţifice.

În legătură cu introducerea în şcoli a învăţămîntului tehnic şi profesional sînt necesare fonduri suplimentare pentru recalificarea cadrelor didactice de la şcolile elementare şi medii.

Lichidarea analfabetismului în rîndul adulţilor va cere, de asemenea finanţarea suplimentară.

Este necesar de a prevedea fonduri pentru şcoli speciale unde învaţă copii orbi, surdo-muţi, nedezvoltaţi din punct de vedere intelectual sau fizic.

Ridicarea nivelului de trai al cadrelor didactice, cărora le este încredinţată înalta misiune a educaţiei este sarcină urgentă în toate ţările.

Elaborarea planurilor de finanţare a învăţămîntului public nu pentru un an, cum era pînă acum, ci pe un termen mai mare, va permite să se repartizeze mai just fondurile provenite atît din partea statului, cît şi din partea persoanelor particulare. Este important ca organizaţiile respective să coordoneze cheltuirea fondurilor care se primesc de la stat şi de la persoane particulare.

Statul trebuie să organizeze ajutorul pentru elevi care să constea din hrană, îmbrăcăminte, burse şi să-i trimită în tabere de odihnă în timpul verii.

Pentru a procura fondurile cuvenite în vederea cheltuielilor necesare învăţămîntului public se propune ca în unele raioane şi localităţi să se recurgă la impozite speciale (pe tutun, pe proprietatea imobilă, pe lichioruri etc.); se consideră că este posibil să se facă colecte în bani şi în natură pentru nevoile şcolare, să se organizeze sărbători sportive, cooperative şcolare, asociaţii de părinţi etc.

Se recomandă să se indice diferitelor instanţe internaţionale şi naţionale necesitatea de a intensifica ajutorul pentru nevoile învăţămîntului fie prin mărirea sumelor prevăzute de programul ajutorului tehnic al O.N.U., fie prin crearea, în caz de nevoie, a fondului internaţional pentru nevoile învăţămîntului.

Acest ajutor poate fi, de asemenea, acordat prin trimiterea experţilor, a corpului profesoral, prin organizarea de conferinţe, acordarea burselor şcolare, precum şi în natură (înzestrarea şcolilor, colecţii de lucrări ştiinţifice, produse alimentare pentru cantine şcolare etc.).

Conferinţa a arătat că dezvoltarea ajutorului reciproc întăreşte legăturile culturale dintre popoare.

După cum se vede din esenţa recomandaţiilor, majoritatea propunerilor sînt actuale pentru ţările capitaliste şi coloniile lor, în timp ce în

U.R.S.S. și în țările de democrație populară marea majoritate dintre aceste probleme s-au rezolvat deja cu succes.

In recomandațiile privitoare la problemele învățămîntului artistic în școlile elementare și medii se spune :

— educația artistică, dezvoltînd în copil activitatea multilaterală joacă un rol uriaș educativ din punct de vedere estetic, intelectual și moral și oferă profesorului posibilități largi pentru observații psihologice asupra elevului și pentru descoperirea aptitudinilor lui artistice ;

— cunoștințele și deprinderile tehnice căpătate datorită educației artistice pot să ajute la învățătură, în muncă, la odihnă rațională, la înțelegerea frumuseții pe care o oferă natura, în viață și în artă ;

— educația artistică este un factor educativ necesar pentru dezvoltarea deplină a personalității ;

— acum cînd transmiterea imaginilor vii cu ajutorul cărții, fotografiatului, cinematografului, televiziunii constituie un element tot atît de important al progresului precum odinioară era tiparul, este necesar de a dezvolta pe larg perceperea vizuală a copiilor pentru a îndruma dezvoltarea lor intelectuală, pentru a forma gusturile lor ocrotindu-i de tot ce este vulgar și urît ;

— învățămîntul artistic, ca și oricare artă poate să contribuie la înțelegerea reciprocă dintre oameni.

Ținînd seama de toate cele expuse, conferința a trimis ministerelor de învățămînt următoarea recomandație : Desenul liniar, desenul, modelajul trebuie să intre în planul de învățămînt pentru școli elementare atît ca discipline separate cît și ca mijloace didactice ajutătoare pentru alte discipline. Pentru a da posibilitate ca elevii cei mai talentați să-și dezvolte aptitudinile lor artistice, este de dorit să se deschidă cursuri suplimentare fără o programă precisă. Este de dorit să se reducă numărul de elevi în clase, pentru ca pedagogul să aibă mai multă posibilitate de a dezvolta aptitudinile individuale ale fiecărui elev. Educația artistică trebuie să se bazeze pe tradiții artistice atît naționale, cît și locale. In școala medie este de dorit să se studieze istoria artelor și unele opere de artă, ceea ce va ajuta pe elevi să înțeleagă evoluția artelor în dezvoltarea istorică a civilizației. Este de dorit ca fiecare școală medie să dispună de săli, special amenajate pentru desen și pentru alte discipline care tratează studiul artelor. Este de dorit ca materialele necesare pentru educația artistică să se pună gratuit la dispoziția elevilor (gravuri, ornamente și sculpturi, filme și diapozitive colorate ș.a.m.d.).

Bibliotecile școlare trebuie să procure cărți suficiente despre artă și despre mijloacele ei tehnice care să fie accesibile înțelegerii elevilor.

Școala trebuie să creeze pentru elevi un mediu estetic, să dezvolte la ei gustul pentru frumos, clădirile pentru școli trebuie să fie frumoase, la fel curțile, grădinile (unde elevii se odihnesc în recreație), precum și utilarea interioară a școlii, mobila.

Muzeele, monumentele, galeriile de tablouri, creațiile populare contribuie de asemenea la dezvoltarea gustului artistic al copiilor. Trebuie să se stimuleze expozițiile cu lucrări artistice ale elevilor ; de asemenea este de dorit să organizăm schimbul între lucrările cu caracter artistic ale elevilor pe scară internațională.

Profesorii cărora li se încredințează educația artistică în școli medii

trebuie să fie aleşi nu numai din punct de vedere al aptitudinilor lor artistice, dar şi din punct de vedere al pregătirii pedagogice şi a experienţei pe care o posedă. În pregătirea cadrelor didactice pentru şcolile elementare trebuie să se acorde o deosebită atenţie educaţiei artistice a viitorului învăţător. Artele, istoria lor, ca şi caligrafia, trebuie să facă parte din programa instituţiilor pedagogice de învăţămînt. Profesorilor cărora li se încredinţează în şcoala medie educaţia artistică, trebuie să li se asigure aceeaşi pregătire ca şi a colegilor lor care predau alte discipline ; ei trebuie să respecte acelaşi regulament şi să se bucure de aceleaşi privilegii ca şi ceilalţi profesori.

La pregătirea pedagogică a cadrelor didactice pentru şcoala elementară şi medie o deosebită atenţie trebuie să se acorde psihologiei copilului.

Pentru ilustrarea metodelor de predare şi a succeselor în domeniul educaţiei artistice este de dorit să se organizeze pe lîngă instituţiile pedagogice de învăţămînt muzee cu lucrări artistice ale copiilor (începînd de la grădiniţa de copii şi pînă la ultimul an de şcoală), unde să se expună, de asemenea, lucrări ale copiilor din alte ţări. Este de dorit ca pedagogii să fie inspectaţi de specialişti la forma respectivă de artă.

Se cuvine să se ţină prelegeri şi să se înfiinţeze cursuri de perfecţionare atît în ţările noastre cît şi în ţările de peste graniţă, pentru a da posibilitatea profesorilor care predau discipline artistice să-şi completeze cunoştinţele lor, să fie la curent cu diferite orientări în domeniul predării şi al artei, să facă schimb de păreri în legătură cu problemele care se referă la specialitatea lor.

Este foarte mult de dorit ca guvernele să aloce fonduri pentru burse celor care urmează cursurile de perfecţionare şi pentru plata călătoriilor în alte ţări, unde profesorii ar putea să studieze monumentele vechi, operele contemporane de artă şi metodele pedagogice ale altor naţiuni.

Educaţia artistică trebuie să urmărească scopul de a forma tînăra generaţie în spiritul umanităţii, al păcii şi prieteniei între popoare, educînd la copii interesul şi respectul pentru creaţia artistică a tuturor popoarelor, mari şi mici.

Pe lîngă importanţa sa pedagogică, cea de-a XVIII-a conferinţă internaţională pentru învăţămîntul public a fost un pas mare pe drumul apropierii culturale dintre ţări, pe drumul consolidării păcii dintre popoare.

Drept material al conferinţei s-a publicat volumul „Finanţarea învăţămîntului", care reprezintă o prelucrare sistematizată a comunicărilor la problema respectivă, primite de la cincizeci şi şapte de ţări. Lipsesc informaţiile cu privire la China, Republica Democrată Germană, Romînia, Bulgaria, Republica Democrată Vietnam, Republica Democrată Coreeană şi cu privire la alte ţări.

Acest volum se încheie cu un tabel interesant de cheltuieli ale diferitelor ţări pentru învăţămîntul public pe anul 1953. Izvorul acestor informaţii erau datele statistice luate din răspunsurile trimise de guverne la întrebările anchetei făcută de U.N.E.S.C.O., precum şi din comunicările oficiale care au fost publicate. Reproducem mai jos tabelul.

Țara	Unitatea monetară	Cheltuieli pentru învățămînt				Bugetul guvernului central, prevăzut pentru învățămînt	
		Total mil.	pe un locuitor		% la venitul național	total (mil)	% la buget
			în valută națională	în dolari SUA			
Australia	Lira sterlină	61,8**	6,99	15,66	1,74	61,8	14,15
Austria	Șiling	1211,1**	174,16	6,69	1,94	1211,1	6,86
Anglia	Lira sterlină	437,7	8,68	24,31	2,96	281,0*	5,61
Argentina	Pesso	1230,4**	66,90	13,38	1,41[2]	1230,4	9,72
Afganistan	Afgani	81,0	6,75	0,42	. . .	81,0	15,29
Belgia	Franc	7973**	908,28	18,17	2,58[1]	7973	7,95
Uniunea Birmană	Kiat	68,8**	3,61	0,76	1,75	68,8	9,32
Bolivia	Boliviano	1141,7	364,76	1,92	1,79[3]	258,4	4,08
Brazilia	Kruzeiro	6556,4	120,35	6,51	2,20	1408,4	4,95
Venezuela	Bolivar	146,5**	26,84	8,01	1,59*	146,5	6,23
Haiti	Gurd	16,0**	4,96	0,99	. . .	16,0	10,52
Guatemala	Ksetsal	9,4**	3,08	3,08	1,69	9,4	14,83
Republica Federală Germană	Marca germană	3429	67,70	16,10	3,50	1151,1[2]	6,29[2]
Gonduras	Lempiră	5,3	3,42	1,71	1,27*	4,5	13,04
Danemarca	Gron	754	172,58	24,99	3,35	342,7	7,26
Egiptul	Lira sterlină	25,8**	1,18	3,34	2,21[3]	25,8	12,54
India	Rupia	926,5	2,49	0,52	0,82[3]	791,6[7]	6,31[7]
Indonezia	Dolar	68,8**	12,06	3,94	0,57[3]	68,8	9,61
Irak	Dinar	6,4	1,32	3,70	. . .	3,9[1]	13,95[1]
Iran	Rial	2156*	106,45	3,30	. . .	1681	13,50
Irlanda	Lira sterlină	10,7**	3,62	10,17	2,44	10,7	8,45
Islanda	Cron	72,9	485,87	29,83	2,91[1]	72,9	19,17
Spania	Peseta	2907,9	101,93	4,65	1,16*	1991,4	8,18

Țara	Unitatea monetară	Cheltuieli pentru învățămînt				Bugetul guvernului central prevăzut pentru învățămînt	
		total mil.	pe un locuitor		% la venitul național	total (mil.)	% la buget
			în valută națională	în dolari SUA			
Kambodjio	Piastru	203,3	52,67	2,56	. . .	165,6[1]	15,70[1]
Canada[2]	Dolar	437,5**	29,60	28,73	2,55	437,5	15,56
Columbia	Pesso	124,7	10,29	5,28	1,85*	45,3	5,90
Costa-Rica	Colon	28,0**	31,78	5,66	. . .	28,0	15,41
Lichtenstein	Franc	0,61	43,57	10,15	. . .	0,61	11,01
Luxemburgul	Franc	2358	773,11	15,46	1,89	2358	6,14
Mexicul	Pesso	479,7**	17,10	1,98	0,83[3]	479,7	11,54
Monaco	Franc	95,1	4323,54	13,36	. . .	91,1	4,47
Țările de Jos	Florin	578	56,31	14,82	3,41	413	8,12
Noua Zeelandă	Lira sterl.	23,6	11,54	32,39	3,25	15,7	8,48
Norvegia[2]	Cron	412,5	125,15	17,52	2,60	193,1	6,82
Pakistan	Rupia	103,9	1,37	0,41	. . .	103,9[7]	3,64[7]
Panama	Baliboa	9,2**	10,65	10,65	3,19*	9,2	20,96
Paraguai	Guarani	22	15,51	2,58	0,36	22,7*	9,19
Peru	Sol	365,9**	40,50	2,10	2,25*	365,9	12,27
Portugalia	Escudo	682,0	79,11	2,77	1,48	576,1	9,35
Salvador	Colon	16,9	8,22	3,29	. . .	18,0	12,72
Siria	Lira sterl.	36,8**	10,41	4,75	2,90[3]	36,8	17,69
S. U. A.[2]	Dolar	8684	56,26	56,26	3,14	652[2]	1,46
URSS	Rubla	69090,[11]**	364,23	91,06	. . .	62090[11]	11,41
Tailand[1]	Bat	203,1**	10,58	0,84	0,83[3]	203,1	5,34
Turcia	Pfund	199,4**	8,88	3,7	1,91*	199,4	11,39
Filipine	Pesso	155,8**	7,41	3,70	2,11	155,8	20,90
Finlanda	Marca	22124	5342,67	23,23	3,66	15756,5	8,75
Franța	Franc	236021**	5506,79	15,74	2,25	236,021[6]	7,61

Țara	Unitatea monetară	Cheltuielile pentru învățămînt				Bugetul guvernului central, prevăzut pentru învățămînt	
		Total mil.	pe un locuitor		% la venitul național	total (mil.)	% buget
			în valută națională	în dolari SUA			
Ceylon	Rupia	157,1	19,26	4,04	3,37	120,1	11,48
Chili	Pesso	7492,6**	1233,96	11,22	2,75[3]	7492,6	16,31
Elveția	Franc	452,2[9]	98,69[9]	22,87[9]	2,56[9]	48,9	2,44
Suedia	Cron	1160	164,11	31,72	3,27	716	9,40
Ecuator[7]	Sucre	123,8	36,95	2,46	1,61[3]	105,4	19,90
Jugoslavia	Dinar	24755	1458,12	4,86	2,42	24755[10]	8,24
Uniunea Africană de Sud	Lira sterl.	13,1**	0,996	2,79	1,05*	13,1	4,63

Observații

x S-a calculat
xx Conțin numai cheltuielile guvernului central ; proporția față de bugetul general al statului nu s-a stabilit.
1 1952
2 1951
3 1950
4 Cheltuielile includ pe cele naționale și locale
5 Conțin numai cheltuielile guvernului federal
6 Se referă numai la cheltuielile Departamentului pentru învățămînt
7 Guvernul Central și guvernul fiecărui stat. Cheltuielile guvernului central sînt laolaltă atît pentru învățămînt cît și pentru ocrotirea sănătății
8 Incluzînd radiodifuziunea
9 1948
10 Bugetul federal, bugetul statului și bugetul local pentru învățămînt și cultură
11 Incluzînd cheltuielile pentru cultură și pentru mijloacele de informare.

Datele despre cheltuielile pentru învățămînt și cultură în U.R.S.S. nu cuprind sumele mari prevăzute anual pentru același scop și de către uniunile sindicale și organele economice, dar chiar conform acestor date, U.R.S.S. ocupă, din punct de vedere al cheltuielilor pentru învățămînt pe un locuitor, primul loc în lume.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

TEME PENTRU ACASĂ LA MATEMATICĂ

(Îndrumări metodice)

(*Editura de stat didactică şi pedagogică 1955*)

Mai mult ca la oricare alt obiect, la matematică se poate constata că elevii vin cu lecţiile nepregătite sau incomplet pregătite.

Astfel, unii elevi memorează partea teoretică folosind fie manualul, fie notiţele, înţelegînd mai mult sau mai puţin cele învăţate, iar cînd ajung la rezolvarea problemelor se mulţumesc cu încercări superficiale şi aleargă la metoda, destul de răspîndită, a copiatului. Nu mai vorbim despre acei elevi care învăţînd mecanic, nu reuşesc să cunoască nici partea teoretică şi cu atît mai puţin latura aplicativă a cunoştinţelor matematice.

Multiple sînt cauzele care stau la baza acestor situaţii. Una din cele mai importante cauze este însă faptul că elevii n-au fost deprinşi în suficientă măsură să înveţe şi în special să înveţe singuri.

A deprinde pe elevi cu munca independentă înseamnă pentru obiectul matematicii a realiza una din condiţiile de bază pentru însuşirea temeinică a cunoştinţelor.

Dacă în orele de clasă îndrumăm pe elevi în felul cum trebuie să înveţe, dacă în aceste ore le predăm cunoştinţe care să constituie baza studiului matematicii, nu este mai puţin adevărat că aceasta nu constituie decît temelia pe care elevul îşi va desfăşura munca proprie pentru însuşirea conştientă a cunoştinţelor matematice şi pentru formarea deprinderilor de a folosi aceste cunoştinţe în rezolvarea diferitelor probleme.

În toată această activitate a elevului bazată pe forţe proprii este fără îndoială deosebit de important ca profesorul să cunoască care sînt cele mai potrivite teme ce le poate da elevilor pentru a fi studiate şi însuşite prin muncă independentă. Cum şi cînd se propun aceste teme în decursul predării, care este scopul acestor teme ? De cele mai multe ori aceste întrebări s-au referit la temele ce se dau elevilor pentru a fi rezolvate acasă. Este necesar să subliniez că acest ultim aspect al muncii independente a elevului, pregătirea temelor acasă, este un aspect ce nu se poate desprinde şi studia izolat de problema mare a muncii independente a elevului în cadrul desfăşurării activităţii de predare a matematicii. În îndrumările metodice „Teme pentru acasă la matematică" publicate de Ministerul Învăţămîntului prin Institutul de ştiinţe pedagogice, profesorii de matematică pot găsi răspuns la unele din întrebările ce s-au pus adesea cu privire la această problemă.

Desprind din această lucrare rîndurile următoare :

„Munca depusă de profesor în clasă pentru predarea lecţiei şi munca depusă de elev acasă pentru pregătirea temelor, influenţează reciproc. O lecţie bine predată — are ca rezultat o bună pregătire a temelor acasă, care pregătire *consolidează cunoştinţele şi deprinderile căpătate la lecţie*". (pag. 18).

Această afirmaţie este pe deplin îndreptăţită, ea poate constitui cel mai de preţ ghid al profesorului în desfăşurarea activităţii cu privire la temele pentru acasă date elevilor.

Spre exemplu la pag. 19 se arată că prin temele pentru acasă se pot realiza unele scopuri ca :

— Formarea deprinderilor de calcul şi rezolvare a problemelor.

Este bine ştiut că formarea deprinderilor arătate mai sus constituie scopul lecţiilor şi că temele pentru acasă consolidează aceste deprinderi.

Aşa cum se vede din exemplul de mai sus este necesar ca în lucrare rolul temelor pentru acasă să fie bine precizat. Exemplificările care se fac este necesar să fie dintre cele mai potrivite şi redate în aşa fel încît profesorul care citeşte lucrarea să-şi poată da seama şi de locul unde trebuie plasate aceste teme în sistemul de lecţii precum şi de volumul

și greutatea lor. Din acest punct de vedere este util exemplul propus la pag. 22 prin care se arată cum se pot folosi temele pentru acasă la pregătirea lecției următoare.

În general însă, exemplificările sînt în număr restrîns, iar metodica folosirii lor este trecută sub tăcere, lucrarea reușind să prezinte cititorului un material adeseori interesant nu atît ca temă pentru acasă, ci mai mult ca sugestii în predarea obiectului matematicii.

Astfel în legarea cunoștințelor de geometrie cu practica lor la pag. 42—43 ar fi fost necesar ca exemplul propus să fie desfășurat metodic. Să se fi arătat unde este posibil să se situeze ca temă pentru acasă o problemă de tipul propus și în special în cadrul cărui sistem de aplicații ale cunoștințelor de geometrie.

Mai mult, ar fi bine ca în asemenea exemplificări să se specifice chiar problemele premergătoare, sau cel puțin unele probleme din culegere care se pot folosi în aceeași ordine de idei.

La pag. 44 se spune : „Totuși, atunci cînd dăm probleme practice trebuie să fim foarte precauți și să ținem seama că aceste probleme să fie destul de clare și accesibile elevilor pentru ca ei să le înțeleagă și pentru ca atenția lor să nu fie sustrasă de la conținutul geometric al problemei". Pentru că această observație s-a făcut, găsim necesar să subliniem ca însăși problema propusă să fie tratată din acest punct de vedere și să se arate dacă este necesar să se dea elevilor anumite indicații pentru rezolvarea problemelor care survin în practică sau dacă în prealabil elevii au anumite deprinderi de rezolvare a acestor probleme, cum sînt deprinși elevii să folosească în problema propusă.

În același mod putem privi și exemplificările de la pag. 54—56 cu privire la aplicarea trigonometriei la fizică.

În această parte a lucrării se expun cîteva probleme de aplicarea trigonometriei la fizică, dar nu se dă nici o indicație de felul cum vor fi folosite aceste probleme cu teme pentru acasă. Ar fi fost necesar să se arate ce pregătire s-a făcut în clasă pentru a rezolva, spre exemplu problema nr. 1 pag. 55. Ce capitol din manualul de fizică s-a recapitulat de către elevi, sau eventual dacă lucrarea a fost schițată în clasă. Cred că pentru folosirea tuturor acestor probleme este necesar ca în lucrare să se prezinte aceste aspecte metodice care fac pe profesor să folosească cu succes materialul prezentat.

Un loc deosebit de important în munca profesorului cu elevii îl ocupă controlul și verificarea temelor lucrate de elevi. În această problemă se pot găsi unele îndrumări de care profesorul se poate folosi la clasă — cum este exemplul dat la pag. 71 în legătură cu controlul rezolvării problemei nr. 556 din legarea de probleme de algebră pentru clasele VIII—X, sau exemplul de la pag. 73. Acestea sînt exemple utile, mai ales pentru a veni în sprijinul profesorilor tineri.

Tot la acest capitol sînt prezentate și diferite alte procedee de verificare și control al temelor lucrate acasă. Este necesar să arăt totuși că în unele considerații lucrarea nu păstrează o consecvență.

Spre exemplu la pag. 70 se spune : „Uneori profesorul cheamă elevul la tablă și îi cere să citească din caiet exercițiul sau problema scrisă acasă. Un astfel de control nu dă nici un rezultat, deoarece din caiet poate să citească și elevul care a copiat tema de la alt coleg. Rezultă deci că acest fel de control nu este bun". La pag. 74 însă se citează procedeul unui profesor de matematică cu experiență care printre altele arată : „Profesorul numește un elev care să citească felul cum a rezolvat exercițiile și problemele și la ce rezultate a ajuns, justificînd rațional cele lucrate"...

De remarcat că între cele două pasaje lucrarea nu face nici o comparație și, deci, nu se trage nici o concluzie. Oare, în primul caz, este vorba de o simplă lectură a temei efectuate, fără vreo justificare a procedeelor de rezolvare folosite ? Este vorba de modul de lucru pe care l-a expus tov. profesor adică de lectura însoțită de justificarea operațiilor făcute ?

Pentru a veni în ajutorul cititorului era necesar să se precizeze în lucrare în ce măsură experiența cadrelor didactice a arătat că unul sau altul din mijloace este bun sau nu.

Un alt procedeu de verificarea temei lucrată acasă este prezentat la pag. 75 — „La intrarea în clasă, profesorul indică numele a 4—5 elevi care trec în banca I și cărora li se dă să scrie sub forma unei probe scrise de control cîte una din problemele care li s-au dat pentru acasă. Timpul de lucru acordat este de circa 10 minute. După ce profesorul face rapid controlul frontal al caietelor, dă o temă similară cu cea dată acasă, ca lucrare de muncă independentă, celorlalți elevi".

Acest procedeu desigur poate constitui un mijloc de control și verificare al temei lucrate acasă — dar în ceea ce privește folosul pe care-l aduce ar trebui

să-l legăm de următoarele aspecte. Dacă elevii din bănci lucrează o temă similară, de ce să nu fie antrenați la această muncă și cei 4—5 elevi izolați în banca I special pentru aceasta ? Nu este mai profundă verificarea temei printr-o lucrare similară decît prin rezolvarea aceleiași lucrări, care după cum arată durata care i se atribuie, nu poate fi o lucrare cu un volum prea mare.

Pe de altă parte dacă procedeul se folosește des, nu se întîmplă că anumiți elevi să învețe temele pentru acasă mai mult formal ? Cred că în ceea ce privește acest procedeu, este necesar să-l folosim rar și că dimpotrivă verificarea temei lucrată acasă prin teme asemănătoare propuse întregii clase este un procedeu recomandabil și cu rezultate care privesc nu numai reamintirea unor procedee folosite și uneori refacerea întocmai a calculelor. Odată făcute el pune elevul în situația de a fi creator, cel puțin privind latura procedeelor de înlănțuire a calculelor dacă nu și a raționamentelor.

De asemenea la pag. 79 se propune pentru verificarea orală a temelor lucrate acasă : „O metodă bună este pregătirea din timp de către profesor a unor bilete în care să se treacă tema pentru verificarea cunoștințelor elevilor"...

În clasă se poate proceda astfel : se cheamă la tablă doi elevi, li se înmînează biletele respective și li se cere să scrie pe tablă răspunsurile la temele date, făcînd și desenele necesare. În acest timp profesorul verifică dacă ceilalți elevi și-au scris temele pentru acasă...

În ceea ce privește acest procedeu este necesar să arăt că dacă pregătirea chestionarului este absolut necesară, prezentarea biletelor prin procedeul indicat prezintă unele dezavantaje și anume : elevii din bancă sînt străini de problemele expuse pe bilete și n-au nici timpul necesar pentru a putea urmări cele expuse de doi elevi în același timp. Pe de altă parte dacă unul din elevi nu poate răspunde, ajutorul clasei va veni cu întîrziere din aceleași motive. Cred că este mult mai bine ca întrebările ce se pun și problemele ce se vor rezolva să fie puse întregii clase, să se dea timp de gîndire și apoi să fie trecuți la tablă elevii care vor da răspunsurile.

Este necesar să se prezinte la diferite discipline matematice cît mai multe exemple prin care să se arate pînă unde se poate ajunge în clasă la o temă predată și ce urmează a fi lucrat de elev acasă.

Cum lucrarea de față tratează problema temelor pentru acasă din multe puncte de vedere, este necesară profesorului de matematică în primul rînd pentru a-și pune să rezolve aceste probleme, iar în al doilea rînd pentru a se strădui să-i aducă completări din experiența proprie.

ELENA NICOLAESCU

REVISTA „LIMBA ROMÎNĂ", nr. 2, 1956

Revista „Limba romînă" se numără printre puținele periodice care urmăresc nu numai ținerea la curent a specialiștilor cu ultimele cercetări în domeniul specialității respective, ci și sprijinirea cadrelor didactice din învățămîntul mediu și elementar. Fără să părăsească preocuparea pentru multiplele probleme care stau în atenția lingviștilor și a cercetătorilor în domeniul limbii, revista păstrează o strînsă legătură cu profesorii de limba romînă și de alte limbi care se predau în învățămîntul superior, mediu și elementar. Articolele publicate în paginile revistei sînt variate, documentate și îngrijit redactate, iar colaboratorii sînt recrutați din rîndurile tuturor acelora care doresc să contribuie la elucidarea unor probleme din domeniul limbii romîne sau al altor limbi. Astfel, în numărul 2 al revistei, care se mai găsește încă în librării, se pot citi articole semnate de academicieni, profesori universitari, cercetători ai institutelor de lingvistică și profesori din învățămîntul mediu și elementar.

Acad. Iorgu Iordan semnează articolul *Cu privire la al VIII-lea Congres de studii romanice* în care arată pe scurt problemele discutate între 3—8 aprilie 1956 la Congresul al VIII-lea, organizat la Florența de Societatea de lingvistică romanică din Paris. Cititorii pot afla nu numai cine a participat la Congres, ce probleme au interesat pe romaniști, cu ce au contribuit lingviștii romîni, care comunicări au avut ca obiect probleme de limbă romînă, ci și cum a fost primită delegația noastră atît la Congres cît și în alte orașe ale Italiei.

Acad. Tudor Vianu în articolul *Stilistica literară și lingvistica* precizează care este locul stilisticii între disciplinele lingvistice. Problema fiind mult discutată în ultima vreme în Uniunea Sovietică și la noi, autorul folosește o argumentare documentată pentru a dovedi că stilistica trebuie să fie preocuparea nu numai a istoricilor literari, ci și a lingviștilor. Stilistica nu-și poate

atinge scopul dacă nu operează cu mijloacele lingvisticii. Expunîndu-și punctul de vedere în această problemă, autorul face o analiză a pozitivismului lingvistic și a unora dintre opiniile exprimate de lingviștii sovietici în legătură cu stilurile limbii și cu stilul individual. Articolul poate contribui la antrenarea și a altor cercetători în discutarea acestor probleme.

La rubrica *Gramatică și vocabular* este publicat articolul acad. E. Petrovici *Fonemele limbii române*. Sistemul fonematic expus aici se deosebește atît de cel cuprins în *Gramatica limbii române* elaborată de Institutul de lingvistică al Academiei R.P.R., cît și de cel susținut de acad. Al. Rosetti. Prezentînd acum acest sistem, care la redactarea Gramaticii a întîmpinat numeroase obiecții, acad. E. Petrovici dorește ca „noul sistem fonematic să fie cunoscut și discutat în cercuri cît mai largi". După ce explică ce se înțelege prin termenii de fonem și de variante poziționale ale fonemelor, autorul se ocupă de sistemul vocalic și apoi de cel consonantic — consoane palatalizate, consoane labializate, fonemul consonantic iod, fonemul consonantic digamma.

Cum problema aceasta preocupă pe doi dintre marii noștri foneticieni, acad. E. Petrovici și acad. Al. Rosetti, care se găsesc pe poziții diferite, fiind urmați de un număr de discipoli, discutarea ei de cît mai mulți specialiști va duce la intensificarea studiilor și cercetărilor în acest domeniu.

În cadrul aceleiași rubrici a apărut și articolul *Cu privire la repartiția graiurilor dacoromîne* semnat de R. Todoran, de la Universitatea „Victor Babeș" din Cluj. După ce expune punctul de vedere al lingvistului G. Weigand și pe cel al acad. E. Petrovici cu privire la subdialectele dacoromîne, folosind *Atlasul lingvistic al limbii române*, autorul semnalează și alte caracteristici ale celor patru subdialecte, în afară de cele relevate pînă acum. În continuare, el aduce dovezi în susținerea convingerii că „Maramureșul prezintă o arie dialectală independentă și, ca atare" se poate „vorbi cu certitudine de un subdialect maramureșean, cel de-al cincilea subdialect dacoromîn" [1].

Continuînd să valorifice moștenirea lingvistică, prof. univ. D. Macrea se ocupă de romanistul de la Leipzig, Gustav Weigand, arătînd contribuția pe care a adus-o acesta la dezvoltarea dialectologiei și lingvisticii românești.

[1] „Limba română", nr. 2, anul 1956, pag. 50.

La rubrica *Metodica predării limbilor*, Géza Blédy, de la Universitatea „Bolyai" din Cluj, semnează articolul *Probleme specifice ale predării limbii române la maghiari*. Fără să rezolve toate problemele care se ridică în legătură cu predarea limbii române în școlile cu limba de predare maghiară, autorul expune unele constatări făcute pe baza unui material adunat de colectivul catedrei de limba română de la studenții Universității „Bolyai", asupra unor greșeli frecvente săvîrșite de elevii școlilor maghiare și asupra unor lipsuri ale manualelor de gramatică a limbii române destinate acestor școli.

Dorind să informeze pe cititori asupra diferitelor evenimente petrecute în ultima vreme, revista publică și trei cronici: *Ședința subsecției de știința limbii și literatură a Academiei R.P.R. pentru discutarea „Dicționarului limbii române literare contemporane" (vol. I A—C)* semnată de V. Breban și N. Dănilă, *Adunarea generală și prima sesiune a Societății de științe istorice și filologice* de Gh. Bulgăr și *Sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice* de I. Popescu.

Revista publică și recenziile: *Dicționarul limbii române literare contemporane* de N. G. Corlăteanu ,tradusă din limba rusă [1], *Studii și cercetări de bibliologie*, I, de Gh. Bulgăr și *Problemele stilistice în discuția lingviștilor sovietici* de C. Otobicu. Aceasta din urmă cuprinde o expunere a părerilor lingviștilor sovietici în ceea ce privește problemele de stilistică. Cititorii pot găsi aci rezumate punctele de vedere emise în legătură cu problema menționată.

Revista mai cuprinde note bibliografice, note și consultații — *Manuscrisul gramaticii românești a lui Pier Emilio Bosi* de Șt. Cuciureanu de la Universitatea „A. C. Cuza" din Iași, și *Dicționare și cărți ruso-române din secolul al XVIII-lea* de Ion Moise, student în U.R.S.S. — și obișnuitele răspunsuri date cititorilor revistei.

Publicînd studii legate de munca științifică și profesională a cadrelor didactice, revista „Limba română" ar trebui să nu lipsească din nici o bibliotecă școlară și mai ales din bibliotecile personale ale profesorilor de limba română.

I. POPESCU

[1] Recenzia a fost publicată întîi în revista „Probleme de lingvistică", a Academiei U.R.S.S., Moscova, 1956, nr. 1, pag. 147—152. Recenzentul face interesante aprecieri asupra Dicționarului și activității lingviștilor români.

CRONICĂ

ŞEDINŢA CONSILIULUI ŞTIINŢIFIC AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE CU PRILEJUL ÎMPLINIRII A 35 DE ANI DE LA ÎNFIINŢAREA P.C.R.

Institutul de ştiinţe pedagogice a organizat în zilele de 17 şi 18 mai a.c. o şedinţă a consiliului ştiinţific restrîns, cu ocazia aniversării a 35 de ani de la crearea Partidului Comunist din Romînia.

Deschizînd şedinţa, tov. prof. Stanciu Stoian, directorul Institutului a scos în evidenţă în cuvîntarea sa, importanţa pentru mişcarea muncitorească din ţara noastră a evenimentelor de la 8—12 mai 1921, cînd majoritatea partidului socialist din ţara noastră a hotărît crearea P.C.R. şi afilierea la Internaţionala a III-a. Îndrumarea mişcării muncitoreşti pe linia leninistă, a făcut posibilă realizarea succeselor care au urmat. Din această luptă, trebuie reţinute serioase învăţăminte şi în privinţa activităţii pedagogice. Importantele hotăriri ale P.C.U.S. din septembrie 1931 şi august 1932 au deschis lupta pentru leninism în pedagogie. După 1932 — iar după 1934 şi mai deschis — ideea partinităţii a pătruns şi în pedagogie.

În desfăşurarea şedinţei, tov. *C. Dinu* şi *Anye Coman* au prezentat referatele : „Presa de partid despre politica şcolară între anii 1923—1929" şi proiectul de prospect al lucrării „Istoria pedagogiei romîneşti".

Consiliul ştiinţific restrîns a luat apoi în discuţie propunerile privitoare la întocmirea prospectului lucrării de „Istoria pedagogiei romîneşti". Baza discuţiilor a constituit-o referatul prezentat de tov. *Iosif Gabrea* cercetător în cadrul Institutului. Referentul a dezvoltat următoarele probleme : valorificarea moştenirii culturale ; preţuirea care trebuie acordată culturii progresiste înaintate din trecutul ţării noastre ; sarcina care revine Institutului de ştiinţe pedagogice de a studia ideile pedagogice progresiste şi istoria şcolii din ţara noastră ; lucrările iniţiate în legătură cu istoria pedagogiei romîneşti ; importanţa istoriei pedagogiei pentru ştiinţele pedagogiei în general şi pentru pedagogia noastră în special ; obiectul istoriei pedagogiei romîneşti ; greutăţile care se ivesc în calea elaborării istoriei pedagogiei romîneşti şi cum pot fi ele înlăturate, urmînd cu strictеţe metoda materialist-dialectică de cercetare ; izvoarele pedagogiei noastre ; problema periodizării ; metoda de lucru, mărimea prospectului şi termenul de elaborare (1 octombrie 1956).

La discuţiile în legătură cu propunerile asupra elaborării prospectului au participat tovarăşii : N. Albu, Adalbert Baco, St. Binder, Şt. Birsănescu, Anye Coman, C. Dinu, N. Enescu, A. P. Lebedev. I. Popescu-Teiuşan, N. Udrea. În intervenţiile lor participanţii la discuţii au urmărit clarificarea unei serii de probleme menite să uşureze întocmirea, într-un timp relativ scurt, a unei lucrări valoroase.

Vorbitorii au făcut observaţii în legătură cu profilul proiectului de prospect ,indicînd părţile care trebuie adăugate şi care ar trebui să fie scoase, întrucît autorii s-au gîndit mai mult la stadiul actual al cercetărilor şi mai puţin la situaţia ce va exista peste cîţiva ani, cînd vor apărea date noi privind istoria R.P.R. şi istoria partidului. S-a arătat că, în elaborarea unei astfel de lucrări, trebuie să se ţină seama de anumite perioade din dezvoltarea culturii şi ştiinţei. Pe de altă parte, o astfel de lucrare, va trebui să oglindească o istorie atît a pedagogiei cît şi a şcolii romîneşti. Ca atare, este necesară o culegere de legi şi prefeţe ale unor traduceri de opere pedagogice ca şi o bibliografie pedagogică, de care să se folosească cercetătorii şi cadrele didactice.

În intervenţiile lor, participanţii la discuţii au pus un deosebit accent asupra probităţii ştiinţifice, asupra unei informări serioase, care să îmbrăţişeze toate izvoarele. Referindu-se la extinderea lucrării, tov. prof Birsănescu a arătat că trebuie să se ţină seama de ceea ce au realizat în această privinţă şi alte popoare de veche cultură şi, în special, de lucrările de acest gen apărute în U.R.S.S. De aceea, vorbitorul este de părere ca să se înceapă munca de elaborare cu întocmirea unor monografii pregătitoare.

Un interes deosebit a stîrnit din par-

tea tuturor celor care au participat la discuții, problema periodizării. Față de proiectul care propunea o periodizare identică celei istorice, vorbitorii au ridicat unele obiecții împotriva acestui procedeu care ar neglija faptele legate de dezvoltarea pedagogiei în țara noastră. Astfel, tov. Udrea a arătat cum modificările învățămîntului după legile lui S. Haret de la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea nu sînt esențiale, iar anul 1917 nu poate fi considerat ca un punct de cotitură în istoria pedagogiei romînești; revoluția de la 1848 a dat un puternic impuls, dar nu a schimbat caracterul învățămîntului. Tov. Baco socotește că periodizarea pe secole ar fi o piedică, ducînd la o schematizare în timp a unor evenimente și constituind totodată o greutate în scoaterea la iveală a specificului. Tov. Dinu precizează că ar trebui să se aibă în vedere faptul că periodizarea pentru istoria pedagogiei din Transilvania, Banat și Bucovina nu poate fi aceeași cu cea din Muntenia și Moldova.

O altă problemă care a stat în centrul discuțiilor a constituit-o metoda de lucru. Toți vorbitorii au relevat importanța lucrării și necesitatea de a se întreprinde cercetări serioase pentru cunoașterea și folosirea tuturor izvoarelor pedagogice.

O importantă contribuție la lămurirea problemelor ridicate, a adus tov. P. A. Lebedev, colaborator al institutului. El a înfățișat diferite aspecte ale acestei activități din experiența muncii de cercetare a Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R. în legătură cu elaborarea manualului ajutător pentru istoria pedagogiei. Problema întocmirii unui astfel de manual s-a pus în U.R.S.S. încă din anul 1946. În discuțiile care au avut loc pe această temă, s-a pus întrebarea ce trebuie să fie această lucrare: un studiu, un manual ajutător, un manual? În funcție de ce va fi, urma să se treacă la rezolvarea problemelor legate de elaborarea acestei lucrări.

S-a hotărît să se creeze un manual ajutător, dar, pentru început să se întocmească un prospect amănunțit, pentru care se cereau precizări în privința periodizării, structurii, metodei de lucru etc. In principiu, s-a hotărît să se respecte periodizarea istoriei poporului sovietic, deoarece pedagogia este una din laturile vieții poporului, strîns legată de istoria lui generală. În tratarea problemelor, totuși, accentul trebuie să se pună pe latura pur pedagogică, iar în explicarea lor, să se pornească de la situațiile concrete ale vieții sociale. În privința structurii, s-a discutat cum să se facă expunerea: pe probleme, pe curente, pe școli sau să se prezinte anumiți reprezentanți ai gîndirii pedagogice? Părerile au fost împărțite: unii cereau să fie relevate numai problemele importante; alții susțineau să fie înfățișați anumiți pedagogi, cu concepțiile și părerile lor, sub forma unei galerii a pedagogilor. Ținînd seamă de greutățile pe care le ridica punerea în practică a ambelor păreri, s-a hotărît să se trateze unele probleme ale pedagogiei și școlii sovietice. Discutîndu-se corelația dintre istoria pedagogiei și istoria patriei, s-a stabilit să se acorde o mai mare atenție epocii imperialismului, plecînd de la premiza că, în istorie, trebuie să se urmărească, în măsura în care acest lucru este necesar, rezolvarea problemelor actuale. De aceea, marea parte a cursului se ocupă de perioada contemporană și, mai ales, de cea de după 1917.

Asupra metodei de lucru, tov. Lebedev, arată că proiectul alcătuit a fost înaintat, pentru a fi discutat și a i se face observațiile cuvenite, nu numai catedrelor de pedagogie, dar și celor de istorie generală. După discutarea prospectului, colectivul a trecut la alcătuirea machetei, care, de asemenea a fost trimisă catedrelor. Astfel, după ce s-au introdus unele schimbări esențiale, s-a ajuns la forma definitivă a manualului ajutător.

Tov. prof. *Stanciu Stoian*, directorul Institutului de științe pedagogice, a prezentat apoi concluziile ce s-au desprins din referatele și discuțiile care s-au desfășurat în cadrul acestei ședințe.

Din discuții a reieșit că lucrarea pe care trebuie s-o elaboreze colectivul nostru, pentru a fi folositoare, se impune să apară fără întîrziere. Lipsa unui tratat de istorie a pedagogiei romînești s-a resimțit în școlile noastre, deoarece istoria pedagogiei (universale) elaborată de un colectiv în anul 1949 nu cuprinde un astfel de material. Pînă acum, deci, din acest punct de vedere, s-a făcut oarecum pedagogie fără istorie. Nu e suficient să facem pedagogie în general, fără să arătăm ce se poate face la noi, ținînd seama de trecutul nostru în acest domeniu. Istoria pedagogiei trebuie să fie făcută și pentru faptul că, în învățămîntul superior, s-a ajuns la credința că studiul de istorie a pedagogiei ar fi de prisos. Dar acest lucru nu este just, întrucît fenomenul educației are un caracter istoric prin excelență. Istoria pedagogiei nu trebuie să fie numai un

ajutor pentru cei care predau, ci și o propagandă pentru pedagogie. Pe lîngă folosul pe care acest tratat îl va aduce cadrelor didactice, studenților și elevilor, el va avea și un rol științific, fiindcă prin el se vor forma cadrele pentru munca științifică.

Întrebarea pe care trebuie să ne-o punem de la început este : ce trebuie să facem : un studiu, un manual sau un manual ajutător ? Trebuie realizat ceva care să fie folositor pentru învățămîntul nostru. Va trebui să facem un manual ajutător pentru învățămîntul superior — profesori și studenți — care să cuprindă, deopotrivă, istoria pedagogiei și a școlii din țara noastră.

Structura manualului va trebui să cuprindă tratarea istoriei pedagogiei pe probleme, cu prezentarea unor personalități care au jucat un rol mai important în dezvoltarea gîndirii pedagogice românești. Nu putem începe exclusiv cu întocmirea de monografii și, apoi, să trecem la manual. Ambele lucrări se pot realiza paralel, continuîndu-se cu studiul personalităților, dar începînd în același timp activitatea și pentru întocmirea manualului de istoria pedagogiei, pe care ne-am propus-o. Nevoile învățămîntului ne cer să procedăm astfel.

Unii tovarăși au arătat că va trebui să facem o istorie a pedagogiei mai largă, cu un cadru care să fie însăși istoria culturii românești. Credem că sarcina noastră este mai restrînsă. Faptul pedagogic, educativ, face parte din cultură, dar trebuie să ne oprim în special, la moștenirea pedagogică. Desigur că nu trebuie ignorat aspectul cultural general. Accentul trebuie să cadă, însă, pe latura pedagogică. Pînă în secolul al XIX-lea, la noi, se dădea importanță factorului cultural. Trebuie să ne gîndim la apariția momentului în care să se vorbească despre fenomenul pedagogic ca atare. Acest lucru se produce abia în secolul al XIX-lea și, pentru aceasta, nu putem da o extindere prea mare părții anterioare. Pentru epoca anterioară, va trebui să ne referim mai mult la istoria școlii și aceasta, în măsură convenabilă. Mai trebuie precizat un lucru. Noi nu scriem istoria pedagogiei ca istorie pentru istorie, ci pentru a înțelege pedagogia actuală, de aceea, din istoria pedagogiei românești trebuie aleasă cu precădere latura ei progresistă. Istoria pedagogiei românești trebuie să fie istoria apariției și dezvoltării gîndirii pedagogice progresiste, în lupta cu curentele reacționare, a apariției și dezvoltării elementelor de gîndire materialistă în lupta cu idealismul pedagogic. Este necesar să acordăm pentru aceasta o atenție deosebită perioadei de după 23 August, care este importantă nu atît prin ceea ce a putut da nou, cît prin modul cum ne-am însușit un nou fel de gîndire pedagogică. Importanța aceasta trebuie să se reflecte și în proporțiile diferitelor părți ale tratatului.

Spiritul în care trebuie să fie tratată lucrarea este materialismul istoric. Pedagogia este o funcție educativă de formare, și nu de propagare sau de influență mecanică din afară. Astfel, se cade pe panta iluministă, idealistă și noi sîntem împotriva idealismului, oriunde s-ar găsi și de oriunde ar apărea el. Se cade să mai precizăm, că așa cum au accentuat unii tovarăși în discuții, lucrarea trebuie să fie pătrunsă de căldura patriotică necesară, pentru ca citind-o, oamenii să aprecieze trecutul nostru pedagogic în ce are el mai bun. Să ne ferim, de asemenea, de modernizări și actualizări nefirești. S-a comis, uneori, greșeala de a atribui oamenilor din trecut gînduri actuale. Trebuie să arătăm lucrurile așa cum au fost formulate în momentul respectiv, fără a cădea însă, în arhaizare și localizări căutate.

Problema periodizării rămîne, se pare, nerezolvată complet, fiindcă diferitele propuneri nu pot fi împăcate. Personal, cred că trebuie să ținem seama de orînduirile sociale, iar în interiorul lor, de evenimentele pedagogice semnificative.

Pe lîngă aceasta, din expunerile făcute, trebuie reținute două propuneri : propunerea tov. Enescu de a se alcătui un volum de legi și prefațe, care să fie la îndemîna cercetătorilor pedagogi și cadrelor didactice ; propunerea tov. Popescu-Teiușan cu privire la o bibliografie a pedagogiei.

În privința metodei de lucru, sîntem de părere să se procedeze la alcătuirea mai întîi a unui prospect și, apoi, a manualului. Nu se va putea realiza și tipărirea unei machete, așa cum s-a întîmplat în U.R.S.S. Pe de altă parte, prospectul nu trebuie să aibă numai valoarea unei lucrări care să constituie o bază de discuții ; el va trebui să fie de folos și cadrelor didactice pînă la apariția tratatului complet.

În felul acesta, prin munca noastră a tuturora, vom putea oferi o lucrare care să însemne atît un început prețios pentru ceea ce va urma pe linia valorificării tradiției noastre pedagogice cît și un sprijin pentru cei ce se formează în acest domeniu al științei în patria noastră.

C. D.

DE LA CONSFĂTUIREA PE ȚARĂ ÎN PROBLEMELE EDUCAȚIEI PREȘCOLARE

În zilele de 30—31 martie a.c., a avut loc consfătuirea organizată de Ministerul Învățămîntului cu inspectoratele de la regiuni și raioane pentru educația preșcolară.

Consfătuirea a fost deschisă de către tovarășul Sipos N., locțiitor al ministrului învățămîntului. Vorbitorul a făcut o scurtă prezentare a realizărilor obținute în învățămîntul preșcolar, în anii din urmă. Între aceste realizări se numără: lărgirea considerabilă a rețelei grădinițelor de copii care în anul 1955 a ajuns la 6499 unități, în care sînt cuprinși peste 275.000 de copii; apariția de noi metodici pentru instituțiile preșcolare și a unui nou „Îndrumător"; ridicarea nivelului profesional al educatoarelor prin organizarea, de către Ministerul Învățămîntului, a cursurilor de perfecționare; îmbunătățirea controlului și îndrumării muncii instructiv-educative de către cadrele de specialitate; înființarea consiliului artistic pentru jucării etc. Alături de rezultatele obținute au fost scoase la iveală și lipsurile care încă se mai manifestă în învățămîntul preșcolar. Distribuirea defectuoasă a grădinițelor sezoniere, munca nesatisfăcătoare a unor cadre de îndrumare și control, lipsa de pregătire pentru activitate a unor educatoare etc., se resimt adesea în învățămîntul preșcolar.

Tovarășul locțiitor al ministrului învățămîntului a subliniat importanța deosebită pe care o au H.C.M. nr. 368 din 6 martie 1956, cu privire la organizarea și funcționarea grădinițelor de copii și instrucțiunile pentru aplicarea ei și H.C.M. nr. 387 din 8 martie 1956, cu privire la normele de muncă și salarizare a cadrelor didactice. Aceste hotărîri dovedesc prețuirea de care se bucură cadrele didactice din instituțiile preșcolare, din partea partidului și guvernului.

În cadrul consfătuirii au fost prezentate o serie de referate. Tov. Pop Irina, inspectoare regională s-a ocupat în referatul său de activitatea grădinițelor de copii din regiunea Cluj, pe anul 1955. Referatul a prezentat o analiză serioasă a muncii desfășurate de secția de învățămînt regională și secțiile raionale în vederea lărgirii rețelei grădinițelor. Astfel, s-a putut ajunge ca în regiunea Cluj numărul unităților să crească de la 68 cîte erau în 1945, la 542 unități în 1955 și să se îmbunătățească și baza materială a acestora, în special la sate. Totodată s-a îmbunătățit și munca educatoarelor, s-a ridicat nivelul procesului instructiv-educativ, prin organizarea temeinică a cercurilor pedagogice și a consiliilor pedagogice, prin participarea la cursurile de perfecționare a unui număr de 110 educatoare etc.

Vorbitoarea s-a ocupat îndeaproape de munca de îndrumare și control. În acest sens au fost organizate inspecții model, efectuate în prezența inspectoarelor raionale. La rîndul său, inspectoarea regională a participat la inspecțiile efectuate de inspectoarele raionale.

În munca sa inspectoarea regională s-a sprijinit pe ajutorul dat de inspectoarele raionale, de responsabilele de centru și de comisia regională de femei, de organele sfaturilor populare respective. Referenta a atras atenția că lipsa unui metodist, specialist pentru educația preșcolară, lipsește secția de învățămînt regională de ajutorul cabinetului pedagogic.

Pentru buna desfășurare a educației preșcolare, referenta a făcut și unele propuneri Ministerului Învățămîntului. Astfel, s-a propus ca toate raioanele să fie încadrate cu inspectoare pentru educația preșcolară; la cabinetul pedagogic regional să fie încadrat un metodist pentru educația preșcolară; să se ia măsurile necesare ca atunci cînd se construiesc clădiri noi să se creeze și mai multe posibilități de construcții pentru grădinițele de copii; să se încadreze grădinițele cu personal suficient administrativ și cu infirmiere, corespunzător statelor tip de funcțiuni în vigoare; să se retipărească registre-imprimate pentru grădinițe; să se editeze metodicile într-un număr mare; să se repartizeze mai mult material didactic.

În jurul referatului prezentat, participanții au purtat discuții fructuoase. Majoritatea celor care au luat cuvîntul și-au exprimat mulțumirea lor față de grija pe care o poartă guvernul educației preșcolare și cadrelor care lucrează în acest domeniu. Ei au ilustrat cu cifre și fapte concludente, activitatea dusă în vederea asigurării bazei materiale a grădinițelor de copii din regiunile și raioanele respective.

Luînd cuvîntul, unele inspectoare au arătat și realizările obținute în munca instructiv-educativă desfășurată de educatoare. De exemplu, în regiunea Iași — a arătat tov. Breahnă Elisabeta, inspectoare — a fost organizată o consfătuire cu educatoarele și învățătorii de la clasele I.

Consfătuirea a urmărit îmbunătățirea muncii educatoarelor în vederea pregătirii copiilor pentru școală. Tot pentru

îmbunătățirea procesului instructiv-educativ, educatoarele au fost îndrumate să respecte regimul de viață al copiilor în familie.

Tov. Ardeleanu Coca, inspectoare la secția de învățămînt a raionului 1 Mai, din București a vorbit despre organizarea pe lîngă cabinetul metodic din raion a unui cabinet de metodiști voluntari. Acest cabinet funcționează cu bune rezultate, dînd ajutor efectiv educatoarelor în munca lor.

De asemenea, tov. M. Sîrbu, inspectoare la raionul I. V. Stalin — București, s-a ocupat de activitatea depusă în vederea îmbunătățirii muncii în consiliile pedagogice.

Creșterea nivelului muncii instructiv-educative în regiunea Hunedoara, după cum a arătat tov. Eufimia Androne, inspectoare la secția de învățămînt a regiunii, s-a datorat în acest an, în special, schimbului de experiență organizat între cercurile pedagogice din raioanele Alba, Sebeș și a ședințelor de analiza muncii ținute cu regularitate din trei în trei luni.

Cei ce au luat parte la discuții au susținut propunerile făcute Ministerului Învățămîntului în referatul prezentat de inspectoarea regiunii Cluj. De asemenea, au mai fost făcute și alte propuneri. Între altele, s-a cerut înzestrarea grădinițelor sezoniere cu mobilier și material didactic corespunzător, rezolvarea problemei cadrelor necalificate, editarea unui material metodic privind educația muzicală.

Participanții la discuții au cerut ca Ministerul Învățămîntului, Institutul de științe pedagogice și Institutul de Perfecționarea Cadrelor Didactice să aibă o linie unică de vederi în toate problemele metodice.

În cadrul consfătuirii s-au prelucrat instrucțiunile cu privire la aplicarea H.C.M. nr. 368 privind organizarea și finanțarea grădinițelor de copii și s-a făcut prezentarea noului „Îndrumător pentru educatoarele din grădinițele de copii".

Concluziile consfătuirii au fost trase de tov. acad. I. Murgulescu, ministrul învățămîntului. Vorbitorul a arătat că pe linia educației preșcolare sînt realizări remarcabile. Dovadă că partidul și guvernul nostru apreciază această muncă o constituie apariția H.C.M. nr. 387 din 8 martie 1956. Potrivit acestei hotăriri, educatoarele au fost trecute în ceea ce privește salariul, în aceeași categorie cu învățătorii. Aceasta a reparat o situație din trecut, cu nimic justificată care nedreptățea educatoarele. Or, pregătirea educatoarelor este aceeași cu a învățătorilor iar munca educatoarelor este tot atît de prețioasă ca și a învățătorilor.

Există toate premizele — a insistat vorbitorul — ca grădinițele să se dezvolte și să vină tot mai mult în ajutorul mamelor muncitoare. Educatoarele au datoria să lupte neîncetat pentru aplicarea celor mai bune metode în munca de educație a generațiilor care vor construi socialismul și comunismul. În încheiere, tov. ministru și-a exprimat convingerea că toți cei care lucrează în învățămîntul preșcolar vor răspunde cu devotament încrederii pe care le-o acordă partidul și guvernul.

F. A.

SĂ LEGĂM MAI STRÎNS ȘTIINȚA PSIHOLOGICĂ DE PRACTICĂ

Semnalăm, ca un eveniment generator de nădejdi reînnoite și optimism sporit, apariția articolului redacțional din revista „Komunist" nr. 4/1956, intitulat sub forma unui legitim deziderat, izvorît din realitatea vie și concretă a vieții: „Să legăm mai strîns știința psihologică de practică". Acest articol cuprinde o mulțime de probleme actuale, variate, interesante: — probleme, care constituie sinteza creatoare a frămîntărilor și eforturilor, depuse mai ales în ultima vreme de psihologii sovietici, în sensul valorificării juste a științei psihologice, alături de celelalte științe, menite să sprijine efectiv activitatea constructivă a oamenilor, din cele mai diferite sectoare.

Problemele incluse în acest articol se referă, nu numai la analiza judicioasă a realizărilor înregistrate în cursul dezvoltării psihologiei sovietice, cît mai ales, la sublinierea necruțătoare a lipsurilor, care mai dăinuiesc în acest domeniu.

Fiind elaborat pe baza unei riguroase cercetări a faptelor concrete, articolul se caracterizează printr-un profund și obiectiv spirit critic. Conținutul bogat al acestuia reflectă într-o formă clară și categorică deficiențele referitoare la modul cum s-au desfășurat cercetările psihologice în cele mai diferite ramuri ale psihologiei. Semnalîndu-se lipsurile, sînt formulate sarcinile concrete, multilaterale și obligatorii care revin psihologiei ca știință, chemată să slujească dezvoltarea continuă a vieții economice, procesul construirii pașnice a lumii noi, socialiste și comuniste.

★

În cadrul acestei concise și fidele informări, ne vom permite să relevăm as-

pectele esențiale, problemele pe care articolul menționat le ridică cu mai multă ascuțime și necesitate.

Cunoașterea diferitelor procese și însușiri psihice constituie exigența primară care se impune *oricărui om*, menit să influențeze, și să transforme natura umană, profilul ei psihologic, în raport cu sensul adînc și obiectiv al existenței, al perspectivelor și țelurilor vieții sociale, orientată spre progres.

„Sarcina centrală a psihologiei — se subliniază în articol — este de a studia și elabora bazele științifice ale dezvoltării psihicului omului, a forțelor și aptitudinilor sale spirituale, de a indica metodele pentru formarea unor calități prețioase ale personalității, de a studia condițiile psihologice ale unei organizări raționale a activității oamenilor, în primul rînd a muncii lor" [1].

Sfera de aplicabilitate a realizărilor psihologice este — multilaterală, deoarece nu poate fi menționată nici o formă a activității omenești, care să nu poată fi perfecționată prin intervenția competentă și experiența de cunoaștere a psihologului. *„Domeniile practicii în care poate și trebuie să fie aplicată psihologia sînt tot atît de variate, cît este de variată și activitatea oamenilor"* [2].

Analizîndu-se rezultatele pozitive ale psihologilor sovietici, se subliniază faptul că aceștia, aplicînd metoda dialecticii materialiste în cunoașterea proceselor și însușirilor psihice, și dezvoltînd în chip creator tradițiile materialiste ale învățăturii lui I. M. Secenov și I. P. Pavlov cu privire la fiziologia activității nervoase superioare, au dobîndit o experiență de cunoaștere apreciabilă în problema senzațiilor, memoriei, gîndirii și limbajului. De asemenea, au dat rezultate rodnice cercetările referitoare la particularitățile tipologice ale sistemului nervos al omului. Tot în această ordine de idei, sînt subliniate și alte realizări ca de exemplu: desfășurarea unei activități ample în domeniul psihologiei copilului și al psihologiei pedagogice, publicarea unor lucrări consacrate problemelor psihologice ale educației copiilor preșcolari, și a însușirii noțiunilor, priceperilor și deprinderilor de către școlari, apariția revistei „Voprosî psihologhii", stabilirea unor legături științifice trainice și a unui contact direct cu psihologii din țările de peste hotare etc.

Cu toate că psihologii sovietici au înregistrat deosebite succese în activitatea lor științifică creatoare, totuși dintr-o exigență mereu sporită față de munca lor, sînt evidențiate, mai ales, aspectele negative ale activității acestora. Se constată că *lipsa fundamentală a psihologiei sovietice, constă în ruperea ei de practică în sensul larg al cuvîntului.* O astfel de constatare se sprijină pe faptul că cercetările psihologice au fost concentrate asupra unor sectoare limitate — problemele educării și instruirii copilului — deși, psihologia trebuie să ofere un sprijin esențial practicii desfășurate în cele mai diferite domenii; medicină, artă, practica pedagogică, procesul muncii etc. Cîmpul cel mai vast de cercetare psihologică și de aplicare rodnică a experienței de cunoaștere, dobîndită în acest domeniu îl constituie, în primul rînd, *problemele educării și instruirii tinerei generații.*

Incontestabil, studiul aprofundat al proceselor însușirii de către elevi a cunoștințelor și deprinderilor, după cum și cunoașterea temeinică a particularităților de percepere, memorare a acestora, poate furniza date concludente cu privire la organizarea procesului de învățămînt în ansamblu: îmbunătățirea predării, elaborarea metodelor de învățămînt, determinarea accesibilității materialului didactic, elaborarea programelor, manualelor, elaborarea materialului didactic al școlii etc.

De asemenea, se subliniază că educarea copiilor și tineretului nu se poate desfășura în condiții optime, fără cunoașterea și înțelegerea adîncă a legilor de formare a trăsăturilor psihice individuale — caracter, temperament, înclinații, interese, aptitudini, capacități etc.

Cu toate că psihologii trebuie să fie exponenții activi ai unor astfel de preocupări, s-a constatat că n-au manifestat suficient interes pentru studiul problemelor activității practice de educare a colectivului de copii, pentru problemele psihologice legate de învățămîntul politehnic și pregătirea elevilor pentru activitatea practică. Aceste probleme legate de munca educativă a școlii n-au fost suficient studiate de psihologi, sau în cazul cînd au fost studiate, psihologii n-au mai urmărit aplicarea rezultatelor obținute în practica pedagogică.

Lipsurile semnalate se referă la activitatea psihologilor în domeniul *psihologiei copilului și al psihologiei pedagogice.*

În continuare, se subliniază deficiențele existente în ceea ce privește studierea problemelor legate *de psihologia muncii*, accentuîndu-se faptul, că progresul tehnic lărgește eficacitatea aplicării datelor psi-

[1] „Să legăm mai strîns știința psihologică de practică", Kommunist, nr. 4, anul 1955, pag. 87.

[2] Ibidem.

hologice, deschizînd largi perspective cercetărilor ştiinţifice în acest domeniu. Deşi psihologilor le revine sarcina de a participa efectiv în practica construcţiei comuniste, totuşi, se constată că problemele legate de psihologia muncii, de studierea condiţiilor de îmbunătăţire a productivităţii muncii, de însuşire a tehnicii şi metodelor de muncă înaintate n-au fost suficient studiate de către psihologii sovietici, aceste preocupări fiind întrerupte în ultimii ani. Se atrage, de asemenea, atenţia asupra faptului, că în cadrul unor astfel de preocupări trebuie să se evite experienţa negativă a psihotehnicii, bazată pe concepţiile anti-ştiinţifice a diferiţilor autori burghezi şi pe „empirismul plat", caracteristic psihotehnicii burgheze. Se subliniază faptul, că în domeniul psihologiei muncii, pe lîngă cercetările psihotehnice nefundamentate ştiinţific, s-au întreprins între anii 1934—1935 unele cercetări aprofundate ale proceselor de muncă. Aceasta denotă, că psihologia poate oferi un sprijin esenţial pentru sporirea productivităţii muncii în orice întreprindere, dacă cercetările de psihologia muncii se desfăşoară în cadrul unui sistem unic, organizat de persoane competente. *Experienţele folosite pentru rezolvarea sarcinilor practice ale psihologiei muncii, inclusiv cele în vederea stabilirii particularităţilor individuale, trebuie să aibă o bază strict ştiinţifică şi să corespundă naturii proceselor psihice studiate. Aceste experienţe pot fi conduse numai de persoane care au pregătirea teoretică necesară*" [1].

Psihologia ştiinţifică poate oferi un sprijin considerabil, nu numai pentru activitatea practică desfăşurată în cadrul organizat al producţiei largi, dar prezintă un interes deosebit şi pentru medicină. *„Psihologia trebuie să devină una din bazele psihoterapiei, ştiinţific fundamentate*" [2].

Se constată că aportul psihologilor în acest domeniu a fost slab, iar cercetările ştiinţifice au avut un caracter anemic mai ales, în ceea ce priveşte înţelegerea şi fundamentarea problemelor de psihiatrie. Această lipsă a provenit din mai multe motive :

a) Psihologii n-au înţeles necesitatea de a lega ştiinţa psihologică de o practică largă a construcţiei socialiste ;

b) Neplanificarea şi lipsa organizării cercetărilor psihologice în ansamblu ;

c) Atitudinea greşită de subapreciere a psihologiei de către unii conducători de departamente, care au văzut în psihologie o ştiinţă abstractă, lipsită de importanţă şi eficacitate practică.

În sensul asigurării unei legături directe a psihologiei cu practica, se preconizează ideea înfiinţării unor laboratoare de cercetări psihologice în întreprinderile cele mai mari ; în instituţiile medicale, în sistemul de pregătire a rezervelor de muncă, în sistemul direcţiei şcolilor din Ministerul Învăţămîntului.

Lărgirea activităţii ştiinţifice în domeniul psihologiei necesită introducerea unor schimbări serioase în sistemul de pregătire a cadrelor şi anume :

1) Intensificarea pregătirii psihologice a cadrelor didactice pentru şcolile medii şi superioare şi, mai ales, pentru instituţiile de învăţămînt pedagogic ;

2) Introducerea în afara psihologiei generale a cursului de psihologia copilului şi psihologia pedagogică în instituţiile de învăţămînt pedagogic şi în cele de perfecţionare a cadrelor didactice ;

3) Ridicarea continuă a nivelului teoretic general al psihologiei ştiinţifice în sensul consolidării fireşti a legăturii acesteia cu practica, cu activitatea concretă a oamenilor.

În conţinutul articolului se accentuează faptul că, deşi nivelul teoretico-ideologic al psihologiei sovietice este foarte avansat, totuşi, uneori apar şi lucrări, care dovedesc o slabă orientare teoretică, strecurîndu-se grave erori metodologice ca de exemplu: *tendinţa de a reduce „psihicul la fiziologic" identificîndu-se „psihicul cu elementul nervos", „ignorînd specificul ştiinţei psihologice*"[3] din necunoaşterea sarcinilor inerente acesteia.

Existenţa unor astfel de rătăciri metodologice se explică, după cum se subliniază în articol, prin faptul că unii psihologi şi pedagogi *„nu au lichidat pînă în prezent bucherismul şi dogmatismul*" [4].

În loc să se trateze problemele generale ale psihologiei în lumina marxism-leninismului, psihologii *„...se limitează adeseori la citate din operele clasicilor marxism-leninismului şi la „comentarii psihologice superficiale*" [5].

Psihologia cuprinde şi probleme teoretice generale, fără a căror rezolvare nu se poate trece la cercetarea problemelor particulare. Se subliniază ca lipsă esenţială

[1] „Să legăm strîns ştiinţa psihologică de practică", Kommunist, nr. 4, anul 1955, pag. 89.
[2] Ibidem.
[3] „Să legăm strîns ştiinţa psihologică de practică", Kommunist, nr. 4, anul 1955 pag. 91.
[4] Ibidem.
[5] Ibidem.

faptul că *„...nu a fost rezolvată problema dezvoltării şi interdependenţei fenomenelor conştiinţei individuale şi a formelor care alcătuiesc conţinutul formelor conştiinţei sociale"* [1].

Se subliniază de asemenea, importanţa pe care o prezintă, nu numai pentru psihologie, dar şi pentru pedagogie, stabilirea condiţiilor şi procedeelor psihologice pe baza cărora noţiunile şi concepţiile însuşite, devin concepţiile şi noţiunile proprii individului respectiv, începînd să exercite o influenţă serioasă asupra vieţii sale. Studierea proceselor de dezvoltare psihică a copilului, după cum şi formarea însuşirilor psihice ale adultului, constituie una din sarcinile care revin psihologiei.

Se impune cu necesitate riguroasă elaborarea problemelor psihologice ale creaţiei artistice, ale percepţiei operelor de artă şi literatură, ale dezvoltării aptitudinilor şi gusturilor artistice. Sînt formulate şi alte lipsuri, care rezidă în faptul că :

1) În ultima vreme nu s-au publicat suficiente lucrări în legătură cu problemele teoretice generale ;

2) Nu s-a scris nici o lucrare de amploare, care să fie consacrată criticii teoriilor psihologice reacţionare, contemporane ;

3) Nu s-a acordat atenţia cuvenită cercetării aprofundate a lucrărilor de psihologie din ţările de peste hotare, în sensul valorificării elementelor pozitive, care ar putea îmbogăţi datele concrete ale psihologiei, metodica cercetărilor psihologice ;

4) Nivelul general scăzut al cercetărilor psihologice, insuficienta exigenţă faţă de argumentarea ştiinţifică, faţă de calitatea metodica de cercetare şi prelucrarea ştiinţifică a materialului ;

5) Analiza critico-ştiinţifică a unor lucrări concrete nu se realizează în măsura necesară ;

6) Psihologii lucrează în mod dispersat şi rupţi de nevoile reale ale vieţii.

Analizîndu-se deficienţele menţionate pe parcursul prezentării acestui articol, se conchide că *„unitatea indisolubilă dintre teorie şi practică este o condiţie obligatorie a dezvoltării psihologiei sovietice* [2].

★

Cunoscînd varietatea şi justeţea problemelor cuprinse în articolul menţionat avem prilejul să constatăm că fiecare idee constituie o linie directoare în sensul continuării ulterioare a cercetărilor psihologie la un înalt nivel creator, şi-n spiritul impus de necesităţile obiective ale vieţii şi construirii societăţii comuniste. În procesul zidirii acestei lumi şi a profilării omului de tip nou, psihologiei ştiinţifice îi revine, incontestabil, un rol esenţial. În condiţiile societăţii sovietice acest rol este înţeles şi apreciat într-o măsură egală cu aportul deosebit de valoros pe care această ştiinţă îi poate oferi, în sensul deservirii concrete a practicii largi, extinse asupra celor mai variate sectoare de activitate : şcoala, locul de producţie, instituţiile medicale şi cele de creaţie artistică — pretutindeni, unde există şi se manifestă *omul*.

Dacă în lumina sarcinilor care revin psihologiei şi psihologilor sovietici am încerca să analizăm critic situaţia psihologiei din ţara noastră — analiză care nădăjduim să fie iniţiată de forurile în drept — am putea contesta în mod firesc că problemele adînc frămîntate în psihologia sovietică sînt toate, tot atît de actuale şi de valabile şi pentru „soarta" psihologiei în ţara noastră. Psihologia materialistă sovietică a constituit şi constituie un îndreptar permanent şi indispensabil pentru desfăşurarea justă a cercetărilor psihologice la noi.

Şi în ţara noastră s-a mers, şi e regretabil faptul că se mai merge încă, fără vreo raţiune explicită, pe calea subaprecierii aportului, pe care ar putea să-l aducă psihologia în procesul construirii societăţii socialiste. Apreciind iniţiativa de repunere a psihologiei în drepturile ei legitime şi bine meritate, nădăjduim că şi la noi psihologia va fi ridicată din starea de „cenuşăreasă academică" la rangul ştiinţei, care să se bucure de *prestigiul cuvenit în rîndul celorlalte ştiinţe, chemate să sprijine viaţa şi activitatea constructivă a oamenilor.* Aceasta ar face ca şi psihologii din ţara noastră (deveniţi în ultima vreme „sceptici", neputîndu-şi găsi sensul real al străduinţei şi năzuinţelor lor) să creadă cu toată fiinţa în menirea înaltă, dacă nu de „transformatori ai sufletelor omeneşti" (aşa cum ar trebui să fie, mai ales, pedagogii) măcar în datoria de a fi „profund cunoscători şi înţelegători ai sufletului uman" — cunoaştere, care îşi are semnificaţia şi rostul adînc ancorat în viaţa, în realitatea zilelor noastre.

E. M.

[1] „Să legăm strîns ştiinţa psihologică de practică", Kommunist, nr. 4, anul 1955, pag. 92.

[2] Idem, pag. 93.

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Intreprinderea Poligrafică nr. 2, str. Brezoianu nr. 23—25, București — c. 2174

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi, să ne dea sugestii şi să facă propuneri în vederea îmbunătăţirii conţinutului revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

★

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

★

REDACŢIA : Bucureşti, Str. Spiru Haret nr. 8.
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej
Telefon : 5.15.16 şi 4.24.71

★

ABONAMENTE ANUALE : LEI 36

Abonamentele pe anul 1956 la „Revista de Pedagogie" se fac la oficiile poştale, de la oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile de difuzare a presei.

Faceţi abonamente pe un an.

Prețul 3 lei

I 3869.
I. B. U.
Biblioteca Centrală

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL V 8 AUGUST 1956

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ

1990

(97)

- IUI 2005

1 IUL. 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE“
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Inv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Inv. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 5.15.16 și 4.24.71

I 3869.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

Nr. 8 *August 1956*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

CUPRINS

Pag.

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

*** : Problema educaţiei tineretului în dezbaterea lucrărilor celui de-al II-lea Congres al U.T.M. 3
G. Mihoc şi A. Hollinger : Despre pregătirea profesorilor de matematică pentru şcoala medie 15
L. Bologa : George Moian, iniţiatorul predării lucrului manual în şcoala românească 28

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

A. Manolache : Unele probleme în legătură cu pregătirea cadrelor de pedagogi pentru cultura fizică 35
Fl. Popescu : Din experienţa pregătirii lecţiilor de limba şi literatura română la elevii claselor VIII—X 46
Duda Mîndra : Aspecte ale predării aritmeticii la clasa I în primele zile ale anului şcolar 55

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII SOVIETICE

M. A. Danilov : Ce este „o lecţie bună" 65

DISCUŢII

I. Roman : Despre activitatea creatoare la lecţii 78

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

St. Golopenţia : I. Botez : „Şcoala de altădată" 82
C. Drăgulescu : Cărţi noi elaborate de Institutul de ştiinţe pedagogice 85

CRONICĂ

C. D. şi S. F. : Probleme importante în discuţia consiliului pedagogic al Palatului pionierilor din Bucureşti 89
C. D. : Rezultatele unui an de experimentare a învăţămîntului politehnic în ţara noastră 91
St. G. : Consfătuirea cadrelor didactice din raionul „V. I. Lenin" privind recapitularea finală a materiei 93

1956 16189.

1964

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

*** Вопрос о воспитании молодежи в работе II-го Съезда Союза Трудящейся Молодежи 3
Г. МИХОК и А. ХОЛЛИНГЕР: О подготовке учителей по математике . . 15
Л. БОЛОГА: Джордже Моян — инициатор преподавания ручного труда в румынской школе 28

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

А. МАНОЛАКЕ: Некоторые вопросы подготовки педагогических кадров по физической культуре 35
ФЛ. ПОПЕСКУ: Из опыта подготовки уроков румынского языка и литературы у учащихся VIII-х—X-х классов 46
ДУДА МЫНДРА: Некоторые вопросы преподавания арифметики в первом классе в начале учебного года 55

ИЗ ОПЫТА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

М. А. ДАНИЛОВ: Что такое „хороший урок" 65

ДИСКУССИИ

И. РОМАН: О творческой деятельности на уроках 78

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

СТ. ГОЛОПЕНЦИЯ: И. Ботез „Школа в прошлом" 82
К. ДРЭГУЛЕСКУ: Новые книги, разработанные Институтом педагогических наук 85

ХРОНИКА

Г. Д. и С. Ф.: Важные вопросы на обсуждении педагогического совета Дворца пионеров г. Бухареста 89
С. Д. Одногодичные результаты по экспериментированию политехнического обучения в нашей стране 91
ШТ. Г.: Совещание в связи о заключительным повторением материала . . 93

SOMMAIRE

THÉORIE ET HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

*** : Le problème de l'éducation de la jeunesse débattu au II-ème Congrès de l'Union des Jeunes Travailleurs 3
G. Mihoc et A. Hollinger : La formation professionelle des futurs professeurs de mathématiques pour les écoles moyennes 15
L. Bologa : Georges Moïan, initiateur de l'enseignement du travail manuel dans l'école roumaine 28

DE L'EXPÉRIENCE DE NOTRE ÉCOLE

A. Manolache : Quelques problèmes concernant la formation pédagogique des professeurs de culture physique 35
Fl. Popesco : De l'expérience des professeurs enseignant la langue et la littérature roumaine aux élèves des classes supérieures 46
Duda Mîndra : Quelques problèmes de l'enseignement de l'arithmétique dans la première classe au commencement de l'année scolaire . . . 55

DE L'EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE SOVIÉTIQUE

M. A. Danilov : Qu'est-ce qu'on entend par „une leçon de qualité" 65

DISCUTIONS

I. Roman : L'activité créatrice du professeur aux leçons 78

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Şt. Golopentzia : I. Botez : „L'école d'autrefois" 82
C. Drăgulesco : Nouveaux ouvrages élaborés par l'Institut de sciences pédagogiques 85

CHRONIQUE

G. D. et S. F. : Problèmes importants soulevés par le conseil pédagogique du Palais des Pionniers de Bucarest 89
C. D. : Les résultats d'une année d'expérimentation de l'enseignement polytechnique dans notre pays 91
S. G. : La conférence des enseignants de l'arrondissement „V. I. Lenin" concernant les leçons récapitulatives de fin d'année scolaire 93

PROBLEMA EDUCAŢIEI TINERETULUI ÎN DEZBATEREA LUCRĂRILOR CELUI DE-AL DOILEA CONGRES AL UNIUNII TINERETULUI MUNCITOR

La sfîrşitul lunii iunie a. c. a avut loc cel de-al doilea Congres al Uniunii Tineretului Muncitor. Alături de masele largi ale tineretului din ţara noastră, care au întîmpinat Congresul cu succese în muncă şi învăţătură, lucrătorii din sistemul învăţămîntului nostru, pedagogii, învăţătorii, cercetătorii au urmărit cu deosebit interes lucrările sale. Interesul deosebit acordat acestui eveniment de lumea educatorilor tinerei generaţii este firesc, dat fiind conlucrarea existentă şi necesară dintre ei şi U.T.M. pe tărîmul educaţiei comuniste a tineretului din ţara noastră.

Congresul al II-lea al U.T.M. a avut loc în condiţiile puternicului avînt în muncă al poporului muncitor din ţara noastră, condus de partid pentru traducerea în viaţă a istoricelor hotărîri ale celui de-al doilea Congres al P.M.R. şi a hotărîrilor Biroului Politic al C.C. al P.M.R. privind munca U.T.M. în rîndurile tineretului şi îmbunătăţirea muncii politico-educative în rîndul studenţilor.

Uniunea Tineretului Muncitor s-a prezentat la Congres strîns unită în jurul Partidului Muncitoresc Romîn şi al Comitetului său Central. Congresul a însemnat afirmarea ataşamentului tineretului din ţara noastră la cauza construirii socialismului, la politica Partidului Muncitoresc Romîn.

Partidul şi guvernul educă cu dragoste tînăra generaţie a patriei noastre, îi creează toate condiţiile necesare pentru muncă, învăţătură, odihnă şi dezvoltarea multilaterală. Împreună cu întregul popor, tineretul Republicii Populare Romîne se bucură de cele mai largi drepturi şi libertăţi.

„...În timp ce în ţările capitaliste tineretul muncitor cunoaşte mizeria, şomajul şi nesiguranţa zilei de mîine, în regimul nostru de democraţie populară tineretul are asigurată o viaţă din ce în ce mai bună şi poate cuteza spre cele mai îndrăzneţe visuri, cu încrederea că le va vedea împlinite..." [1].

Dreptul la muncă, la învăţătură, dreptul la odihnă, asigurate din punct de vedere material, participarea la rezolvarea treburilor obşteşti şi politice — sînt drepturi cucerite de regimul de democraţie populară de care se bucură şi tineretul.

Mobilizat de U.T.M. şi urmînd îndemnul partidului, tineretul nostru s-a încadrat activ în opera de construcţie socialistă. Perioada de timp care s-a scurs de la primul Congres U.T.M. din martie 1949 şi pînă la al

[1] Din Raportul de activitate al C.C. al U.T.M. la cel de-al II-lea Congres al Uniunii Tineretului Muncitor, „Scînteia Tineretului", nr. 2225 din 28 iunie 1956, pag. 2.

II-lea Congres a fost o perioadă de continuă întărire și creștere a rîndurilor Uniunii Tineretului Muncitor, de ridicare a rolului și activității utemiștilor în construcția de stat, economică și culturală a țării, de intensificare a influenței U.T.M. asupra tineretului și de îmbunătățire a muncii de educație politico-ideologică și morală a acestuia. În cei 7 ani care au trecut de la primul Congres U.T.M., Uniunea Tineretului Muncitor și-a sporit rîndurile cu peste 577.000 membri, avînd în prezent în rîndurile sale 1 206 506 utemiști, cuprinși în 33 000 organizații de bază din industrie, agricultură, școli și facultăți, instituții. U.T.M. a educat și crescut din rîndurile sale luptători devotați pentru socialism, care-și dedică toate forțele lor tinere și energia marii cauze a construirii societății socialiste.

„Partidul, poporul nostru — dau o înaltă prețuire ajutorului pe care l-a adus Uniunea Tineretului Muncitor în mobilizarea maselor largi de tineret la îndeplinirea primului nostru cincinal, la succesele construcției noastre economice, culturale și de stat“ [1].

Cei peste 80 000 de fruntași în producție din rîndurile tineretului, cele 14.000 brigăzi de producție ale tineretului, posturile utemiste de control, secțiile, abatajele, cuptoarele de topit oțel, furnalele, sondele tineretului, faptele minunate de eroism în muncă ale unor tineri, cei 4.000 de tineri inovatori care aduc o contribuție însemnată la îmbunătățirea proceselor tehnologice de fabricație, la perfecționarea produselor, la obținerea de economii, lupta tineretului pentru creșterea productivității muncii și scăderea prețului de cost — sînt mărturii ale muncii devotate și perseverente a utemiștilor și tinerilor din uzine și fabrici, pentru înfăptuirea sarcinilor încredințate de partid. Toate aceste realizări nu pot fi desprinse de munca stăruitoare și entuziastă a U.T.M. pentru educarea tineretului nostru în spiritul dragostei față de construcția socialistă, față de munca productivă, a dragostei și pasiunii — dătătoare de uriașă forță creatoare — pentru meserie, pentru educarea disciplinei socialiste, a respectului și atitudinii înaintate față de avutul obștesc socialist, față de mașini, unelte, tehnica înaintată ș. a. m. d.

Congresul U.T.M. a scos la iveală totodată slaba preocupare a organizațiilor de tineret pentru mobilizarea tineretului muncitoresc la lupta pentru a da produse de calitate, precum și insuficienta preocupare pentru îndrumarea tinerilor spre perfecționarea continuă a pregătirii lor profesionale, pentru însușirea deplină a tehnicii noi, pentru o cunoaștere mai amănunțită și îngrijire mai atentă a mașinilor și utilajelor etc. S-a atras atenția asupra lipsurilor privind educarea tinerilor muncitori în spiritul disciplinei conștiente în producție, insuficienta preocupare pentru educarea dragostei față de meserie etc.

Cu același avînt ca în industrie participă utemiștii și tinerii țărani muncitori la munca de transformare socialistă a agriculturii, pentru asigurarea unor recolte bogate.

Numai în primele patru luni ale acestui an organizațiile U.T.M. de la sate, intensificîndu-și munca politică printre tinerii țărani muncitori, au reușit să convingă peste 33.000 de țărani să intre în întovărășirile agricole și în gospodăriile agricole colective. Sînt organizații de bază U.T.M. de la sate, care au trecut în sectorul socialist în întregime cu toți membrii

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Cuvîntare la Congresul al II-lea al U.T.M., „Scînteia“, nr. 3637 din 1 iulie 1956, pag. 1.

lor, aşa cum au fost în satul Topalu (raionul Hîrşova) şi satul Crişana (raionul Criş). U.T.M. şi-a adus contribuţia şi la consolidarea economico-organizatorică a G.A.C. (din rîndurile U.T.M. s-au ridicat peste 200 de preşedinţi de G.A.C., de întovărăşiri etc.), la îmbunătăţirea muncii în G.A.S., S.M.T.

Răspunzînd apelului C.C. al U.T.M., în vara anului trecut peste 30.000 de tineri au muncit voluntar la G.A.S. pe o perioadă de 5—25 zile, iar peste 120.000 de tineri au participat la strîngerea recoltei de cereale în timpul lor liber. La acţiunea de culegere a strugurilor şi vinificaţiei au participat voluntar peste 9.000 tineri. O contribuţie însemnată a adus tineretul la acţiunea de plantare de pomi şi împăduriri. Numai în regiunea Piteşti, în primăvara acestui an, s-au plantat peste 1.200.500 pomi şi puieţi.

La munca avîntată a tineretului şi a U.T.M. la sate pentru convingerea tineretului muncitor ca să treacă la agricultura socialistă şi pentru sporirea recoltelor, o contribuţie însemnată au adus-o tinerii învăţători, agronomi, medici etc.

Cu toate realizările obţinute, unele lipsuri continuă să stăruie în acest domeniu. Astfel este slaba preocupare pentru munca permanentă şi concretă de convingere a tinerilor ţărani muncitori pentru a păşi pe calea transformării socialiste a agriculturii, tendinţa de a lăsa lucrurile să meargă „de la sine".

Tinerii intelectuali ai satelor sînt încă slab antrenaţi în munca de popularizare în rîndurile tinerilor muncitori a superiorităţii agriculturii socialiste, a cunoştinţelor ştiinţifice, agrotehnice etc., în organizarea activităţii cultural-artistice a tineretului de la sate.

Congresul U.T.M. a adresat o chemare înflăcărată tinerilor învăţători, pedagogi, agronomi, medici, intelectuali ai satelor, să ajute mai intens organizaţiile U.T.M. de la sate în munca lor, să iniţieze şi să fie în fruntea organizării diferitelor acţiuni culturale, educative şi sportive pentru tineret.

Ei trebuie să ajute pe tinerii ţărani muncitori de la sate să pătrundă în tainele ştiinţei agrotehnice şi să ştie s-o folosească în producţia agricolă, să folosească mai bine unele mijloace de educaţie cum sînt munca cu cartea, căminele culturale, conferinţele, colţurile roşii, gazetele de perete.

Congresul U.T.M. a dat o mare atenţie problemelor îmbunătăţirii educaţiei comuniste a tineretului, muncii din şcoli şi facultăţi în rîndurile elevilor şi studenţilor pentru însuşirea ştiinţei şi culturii înaintate.

U.T.M. a reuşit să dea în aceşti ani un ajutor însemnat şcolii şi învăţămîntului nostru în domeniul educaţiei comuniste a elevilor şi studenţilor. Munca U.T.M. în rîndurile elevilor a cunoscut în ultimii ani o serioasă creştere. Organizaţiile U.T.M. din şcoli, orientîndu-şi munca în direcţia creşterii răspunderii elevilor faţă de învăţătură, pentru întărirea disciplinei şcolare, au adus o contribuţie de preţ la ridicarea nivelului de pregătire a elevilor. Comparînd situaţia la învăţătură din anul şcolar 1954-1955, cu situaţia anului precedent, procentajul elevilor promovaţi din clasele a VIII-a şi a X-a a crescut cu 5%, ajungînd la 95,1%, iar în anul şcolar 1955-1956 a crescut şi mai mult.

Organizaţiile U.T.M. din şcolile medii au contribuit în bună măsură la mobilizarea elevilor la activitatea ştiinţifică şi tehnică în cadrul cercu-

rilor, la organizarea diferitelor manifestări ca : serate literare şi ştiinţifice, întîlniri cu oameni de ştiinţă, literatură şi artă, tehnicieni, fruntaşi în producţie, vizite la muzee, expoziţii, vizionări de filme şi piese de teatru, urmate de discuţii, conferinţe, simpozioane etc.

Un loc important în activitatea U.T.M. din şcoli l-a ocupat şi munca cu cartea. În numeroase şcoli elevii au participat în număr mare la concursul iniţiat de Uniunea Tineretului Muncitor, „Iubiţi cartea!", obţinînd insigna de prieten al cărţii.

Lărgirea preocupărilor cultural-ştiinţifice ale elevilor, cultivarea interesului şi pasiunii pentru ştiinţă, pentru însuşirea unor cunoştinţe temeinice şi trainice, a stat în centrul activităţii multor organizaţii U.T.M. din şcoli. Sarcini de mare răspundere au revenit organizaţiilor U.T.M., în colaborare şi sub îndrumarea colectivelor de pedagogi în domeniul muncii educative în şcoală.

U.T.M. a ajutat şcoala în munca de educare la elevi a dragostei faţă de munca productivă, pentru cultivarea unor înaintate calităţi morale la elevi ; a ajutat, de asemenea, la organizarea activităţii cultural-artistice şi sportive în rîndurile elevilor.

Acordînd profesorilor un sprijin important în rezolvarea sarcinilor instructiv-educative şi, în primul rînd, în domeniul creşterii nivelului de pregătire al elevilor pentru lecţie, a cultivării unei atitudini conştiente, plină de răspundere faţă de îndatoririle şcolare, organizaţiile U.T.M. şi de pionieri au contribuit totodată şi la închegarea colectivelor de elevi pe clase şi şcoală, la deprinderea elevilor cu munca în colectiv.

Colectivul de elevi, bine organizat şi orientat, care susţine cerinţele colectivului pedagogic, este unul dintre factorii cei mai importanţi în lupta pentru ridicarea nivelului de învăţătură şi unul din mijloacele cele mai puternice de educaţie a elevilor în spiritul moralei comuniste. În munca desfăşurată în colectiv şi pentru colectiv se formează trăsăturile de caracter comuniste, deprinderile şi obişnuinţele colectiviste — piatră unghiulară în educarea unui cetăţean nou, luptător pentru cauza construirii socialismului. Apariţia şi dezvoltarea opiniei publice a colectivului de elevi, care are în primele sale rînduri pe utemişti, a constituit şi constituie un aport deosebit de important, adus la îndeplinirea sarcinilor educative ale şcolii.

Organizaţiile de tineret şi de copii sînt şi trebuie să fie nucleul colectivului de elevi, care-şi exercită influenţa mobilizatoare asupra tuturor elevilor, constituind pentru şcoală, pentru profesor un sprijin permanent în desfăşurarea procesului instructiv-educativ, în obţinerea unor cît mai bune rezultate la învăţătură.

Cadrele didactice au sprijinit munca organizaţiei U.T.M. din şcoală, îndrumînd-o şi ajutînd-o să-şi realizeze sarcinile sale, să-şi întărească influenţa şi capacitatea de mobilizare în rîndul elevilor. În multe şcoli, planul de activitate al organizaţiei U.T.M. se discută în consiliul pedagogic şi se aprobă de către directorul şcolii, făcînd parte din planul general de muncă al şcolii.

Îndrumarea organizaţiei U.T.M. din şcoală nu se rezumă însă la alcătuirea planului de muncă. Consiliul pedagogic analizează periodic activitatea organizaţiei ; directorul, profesorii şi diriginţii ajută pe utemişti să-şi îndeplinească sarcinile, acordă atenţie şi ajutor pregătirii şi ţinerii adunărilor, îi învaţă să urmărească aplicarea în viaţă a hotărîrilor luate.

Cu tact și înțelegere sînt canalizate energia și avîntul tineresc, entuziasmul, pasiunea și interesele elevilor spre acțiuni educative folositoare. Conducerea partinică a organizației U.T.M. și de pionieri în școală și împletirea ei cu îndrumarea de către colectivul pedagogic este una dintre premizele cele mai însemnate necesare desfășurării unei activități educative pline de conținut.

Cadrele didactice trebuie să participe la orientarea activității organizațiilor U.T.M. și de pionieri, respectînd particularitățile acestora și înțelegînd rolul lor în școală. În acele școli în care directorii, diriginții și profesorii stabilesc un contact zilnic și permanent cu organizațiile U.T.M. și de pionieri, unde colectivul pedagogic se sprijină pe inițiativa și pe opinia publică a colectivului de elevi, folosind cu pricepere și tact influența sa asupra elevilor, se obțin succese remarcabile în munca educativă.

Subliniind succesele obținute, Congresul U.T.M. a insistat totodată asupra lipsurilor care mai persistă: pregătirea nesatisfăcătoare a unor elevi, disciplina slabă în unele școli, insuficienta orientare a elevilor spre activități productive, nefolosirea celor mai potrivite metode pentru organizarea timpului liber al elevilor etc.

Încă în analiza făcută de Biroul politic al C.C. al P.M.R. activității U.T.M. în rîndurile tineretului din 1954, se arată că unele organizații U.T.M. din școli nu duc o luptă suficient de susținută pentru însușirea cunoștințelor de către elevi, pentru disciplină conștientă, că trec deseori cu indiferență pe lîngă rezultatele slabe obținute la învățătură de unii utemiști, — printre care se numără și unele cadre cu sarcini de răspundere ale organizațiilor U.T.M. din școală —, că nu desfășoară cu suficientă vigoare lupta împotriva unor rămășițe ale mentalităților din vechea școală precum ar fi chiulul, copiatul, suflatul, indisciplina etc. Faptul că mulți elevi, printre care și utemiștii, rămîn încă corijenți, iar unii chiar și repetenți, sînt indisciplinați, nu respectă cadrele didactice, dau dovadă de neglijență față de avutul obștesc, — dovedește că există încă serioase lipsuri în munca educativă printre elevi.

Trebuie să remarcăm că acestea nu sînt lipsuri numai în activitatea organizațiilor U.T.M. din școli, ci lipsuri ale școlii însăși. De altfel, în Raportul de activitate al C.C. al U.T.M., prezentat la Congresul al II-lea, s-a subliniat faptul că „...multe lipsuri existente în pregătirea și educarea elevilor se datoresc și unor învățători și profesori care nu se ocupă suficient de educarea cetățenească a elevilor, trec cu indiferență pe lîngă lipsurile lor, nu folosesc sprijinul organizației de U.T.M. sau înlocuiesc metodele pedagogice cu măsuri administrative, eliminări în masă, diferite sancțiuni nejustificate etc." [1]

De aceea, se pune cu toată hotărîrea în fața cadrelor didactice și în fața științei noastre pedagogice problema îmbunătățirii muncii educative în mijlocul elevilor, a perfecționării metodelor de educație pe baza generalizării experienței înaintate a cadrelor didactice. Trebuie să se intensifice munca de educare politico-ideologică a elevilor, să se întărească preocuparea pentru orientarea profesională și educarea dragostei față de

[1] Raportul de activitate al C.C. al U.T.M. la cel de-al II-lea Congres, „Scînteia Tineretului", nr. 2225 din 28 iunie 1956, pag. 4.

munca productivă, pentru organizarea în mod corespunzător a activității în afară de clasă și extrașcolare și a timpului liber al elevilor.

Organizația pionierilor din R.P.R., care este îndrumată de către U.T.M., a devenit o puternică organizație de masă comunistă a copiilor din țara noastră. Ea numără astăzi în rîndurile ei peste 800.000 școlari, mîndri purtători ai cravatelor roșii. Organizația de pionieri, condusă de U.T.M., aduce o contribuție de preț la înfăptuirea sarcinilor educației comuniste a copiilor din țara noastră, la realizarea sarcinilor instructiv-educative ale școlii. In cei 7 ani care au trecut de la înființarea primelor detașamente pionierești, U.T.M. a desfășurat o vastă muncă politico-educativă în rîndurile pionierilor și școlarilor.

Subordonînd sarcinile sale celor instructiv-educative ale școlii, organizațiile de pionieri au adus, prin mijloace și metode educative proprii, contribuții însemnate la educarea copiilor în spiritul patriotismului socialist și a internaționalismului proletar, în mobilizarea școlarilor la lupta pentru însușirea unor cunoștințe temeinice și a unei discipline conștiente. Îmbinînd cunoștințele cu practica, folosind metode bogate în conținut și atractive, în cadrul unităților și detașamentelor pionierești s-au cultivat la școlari cerințele necesare formării și educării viitorilor constructori ai socialismului.

Organizația de pionieri ajută școlii și profesorilor să formeze la copii interesul pentru știință, să stimuleze curiozitatea științifică, pasiunea pentru însușirea unor cît mai numeroase și mai trainice cunoștințe.

Intrecerile și concursurile în cadrul olimpiadelor, călătoriile imaginare pe hartă, adunările tematice, marșurile, excursiile, cercetarea ținutului natal, munca miciurinistă și a tinerilor naturaliști, activitatea tehnică, cercurile de prieteni ai cărții, expozițiile creației tehnice a copiilor, cercurile mîinilor îndemînatice, șezătorile și festivalurile și multe altele de acest fel, sînt tot atîtea forme de activitate pionierească, ce contribuie la dezvoltarea interesului pentru cunoștințe, pentru învățătură.

Pionierii exercită o puternică influență asupra școlarilor și prin exemplul lor în ceea ce privește activitatea și disciplina. O mare forță educativă este opinia colectivului pionieresc care sprijină pe învățători și profesori în munca lor instructiv-educativă. Opinia publică pionierească, inițiativa activului pionieresc, adunările grupelor, detașamentelor și unităților de pionieri au contribuit în multe școli la ridicarea nivelului la învățătură și educarea în spiritul moralei comuniste a copiilor. Toate aceste forme ale activității pionierești au fost și sînt ajutoare de preț ale învățătorilor, profesorilor și școlii în realizarea sarcinilor instructiv-educative.

Pionierii au participat cu însuflețire și la activitățile de muncă obștească, aducînd după puterile lor contribuții la înfăptuirea sarcinilor creșterii producției și sporirii avutului obștesc, participînd la concursul tinerilor grădinari și pomicultori, la strînsul spicelor de grîu, la creșterea viermilor de mătase, la colectarea fierului vechi etc.

Realizări însemnate au fost dobîndite și în organizarea activității cultural-artistice și sportive în organizațiile de pionieri. Numeroase echipe artistice pionierești pregătesc și dau spectacole nu numai în fața elevilor în școli, ci și în fața oamenilor muncii la căminele culturale, în întreprinderi, instituții etc.

Există o puternică năzuinţă a copiilor spre activitatea de cultură fizică şi sport. În numeroase şcoli participarea elevilor la activitatea sportivă este organizată şi îndrumată cu pricepere, ceea ce are urmări favorabile asupra disciplinei şi asupra întăririi sănătăţii copiilor.

Participarea la spartachiadele sportive ale pionierilor şi şcolarilor, la concursuri şi întreceri sportive în cadrul şcolii şi interşcoli, jocurile şi excursiile, turismul, gimnastica — sînt dragi copiilor şi constituie un prilej minunat de formare şi consolidare a unor trăsături de caracter, precum ar fi curajul, dîrzenia şi voinţa, tovărăşia şi spiritul colectiv, prietenia, calmul, disciplina etc.

O însemnată activitate instructiv-educativă se desfăşoară în cadrul celor 79 de palate şi case ale pionierilor.

Instructorii de pionieri, cei peste 30.000 de utemişti entuziaşti în munca cu copiii, au adus un aport important în obţinerea acestor rezultate. Ajutaţi de către şcoală, de către învăţători şi profesori, ei au reuşit să imprime activităţii pionereşti un caracter viu, interesant şi profund educativ. Există numeroase şcoli de 7 ani în care directorul şi cadrele didactice participă permanent, cu un interes deosebit, la activitatea ce se desfăşoară în cadrul grupelor, detaşamentelor şi unităţilor pionereşti, socotind această activitate ca făcînd parte de nedespărţit a propriei lor munci instructiv-educative.

Diriginţii se sprijină din ce în ce mai mult pe colectivul pionieresc, pe iniţiativa acestuia, atrăgînd tot mai intens activul pionieresc la rezolvarea problemelor vieţii clasei, luptînd ca toţi pionierii să fie ocupaţi cu sarcini practice, concrete, de însemnătate obştească.

Conducerea partidului, apreciind importanţa deosebită a organizaţiilor de pionieri pentru îmbunătăţirea muncii educative, subliniază că „...Imbunătăţirea muncii politico-educative în rîndul elevilor este strîns legată de ridicarea la un nivel mai înalt a activităţii organizaţiilor de pionieri".[1]

Pentru aceasta este însă necesar să se înlăture lipsurile existente încă în munca pionierească. Congresul al II-lea al U.T.M., analizînd aceste lipsuri, arată că în unele unităţi şi detaşamente de pionieri nu se înnoiesc formele şi metodele de muncă pentru a da activităţii organizaţiei de pionieri un caracter plăcut şi atractiv, specific vîrstei copiilor, aspiraţiilor şi preocupărilor lor.

În legătură cu aceasta trebuie arătat că nu se respectă uneori în suficientă măsură particularităţile organizaţiei de pionieri ca organizaţie de masă, politică şi independentă a copiilor; că în îndrumarea de către cadrele didactice a activităţii pionereşti se face simţită uneori tendinţa de a transforma activitatea pionierească într-o repetare sau continuare a muncii instructiv-educative a şcolii.

Din această pricină, după 7 ani de existenţă în activitatea pionierească se menţin unele metode de muncă improprii organizaţiei de pionieri, cum ar fi „adunările-lecţie", prelucrările moralizatoare etc. Formalismul, insuficienta atenţie faţă de conţinut în munca pionierească, tobomania etc. lasă încă amprente nedorite asupra activităţii pionereşti. Nu

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Cuvîntare la Congresul al II-lea al U.T.M., „Scînteia", nr. 3637 din 1 iulie 1956, pag. 2.

este suficient stimulată inițiativa copiilor, nu se acordă suficientă independență în activitatea lor la acțiunile pionierești.

„Luptînd pentru înlăturarea șablonului, a formelor și metodelor de muncă greoaie, plictisitoare, organizațiile U.T.M. trebuie să stimuleze afirmarea puternică a inițiativei pionierești, să ajute la dezvoltarea experienței înaintate a unor organizații pionierești fruntașe, să acorde o mai mare atenție promovării unor metode atractive, cu un conținut bogat, adecvat vîrstei școlarilor".[1]

Toate acestea vorbesc despre necesitatea întăririi permanente a îndrumării pedagogice, ca tact și iscusință a activității pionierești de către cadrele didactice, de către colectivele pedagogice din școli.

Dezbaterea de către Congresul al II-lea al U.T.M. a muncii pionierești și de U.T.M. din școlile elementare și medii ridică probleme însemnate și actuale cadrelor didactice, școlii noastre.

Sînt încă numeroase cazuri cînd conducerea școlilor, diriginții, cadrele didactice și chiar inspectorii școlari subapreciază munca organizațiilor U.T.M. și de pionieri, nu le acordă ajutor și îndrumare pedagogică la întocmirea planului de muncă, la organizarea adunărilor și a celorlalte forme de activitate.

Există încă profesori, învățători și diriginți, care nu cunosc specificul activității în cadrul organizațiilor de pionieri și U.T.M. și, din această pricină, nu știu care și cum să fie contribuția lor în sprijinirea, îndrumarea și controlul muncii pionierilor și utemiștilor. Uneori aceasta duce la promovarea unor metode nespecifice și neadecvate activității pionierești și U.T.M.

Necunoașterea acestora vine și de la faptul că planurile de muncă și activitatea organizațiilor de pionieri și U.T.M. nu sînt discutate și cunoscute de către consiliul pedagogic în unele școli, încadrarea planului de muncă al detașamentului și unității de pionieri sau al organizațiilor U.T.M. pe clase și școală în planul general de muncă al școlii se face uneori formal. Trebuie subliniat și faptul că organele de îndrumare și control ale Ministerului Învățămîntului nu se interesează decît în măsură cu totul insuficientă de activitatea directorilor și cadrelor didactice în domeniul muncii cu pionierii și utemiștii din școli.

Cadrele didactice și organele de învățămînt trebuie să fie convinse — și practica arată cu prisosință aceasta — că nu putem rezolva cu succes sarcinile educației comuniste fără a ne sprijini în muncă pe activitatea organizațiilor de pionieri și U.T.M.

Într-o problemă atît de importantă ca munca de educare a tinerilor pionieri și utemiști este nevoie de ajutorul permanent al directorului, al organizației de partid, al colectivului pedagogic al școlii.

Trebuie scos în evidență și faptul că știința noastră pedagogică a făcut extrem de puțin în această direcție. Institutul de Științe pedagogice și Revista de pedagogie își însușesc critica adusă de Congresul al II-lea al U.T.M., privind preocuparea cu totul nesatisfăcătoare pentru studierea și generalizarea experienței pedagogice înaintate în munca cu organizațiile de pionieri și U.T.M. Este necesar ca în viitorul cel mai apropiat să se elaboreze un program cît mai complet de studiu și cercetare în acest do-

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Cuvîntare la Congresul al II-lea al U.T.M., „Scînteia", nr. 3637 din 1 iulie 1956, pag. 2.

meniu. Profesorii, învățătorii, diriginții și directorii, activiștii învățământului nostru și ai U.T.M., instructorii de pionieri sînt chemați să contribuie la un studiu cît mai atent și cît mai profund al experienței și cerințelor privind munca organizațiilor de pionieri și U.T.M., să generalizeze această experiență; sînt necesare participarea, aportul creator al tuturor celor care iau parte la această activitate în dezbaterea publică a acestor aspecte ale muncii educative în presa de specialitate. În acest fel cadrele didactice și cadrele U.T.M. vor primi ajutorul și îndrumarea necesară pentru munca lor.

O realizare importantă în dezvoltarea învățămîntului din țara noastră este faptul că s-a asigurat o orientare materialistă, cu adevărat științifică, a conținutului său. Recenta Hotărîre a C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. cu privire la îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală întărește și mai mult caracterul realist-științific al școlii noastre; înfăptuirea hotărîrii va duce la un aport sporit al școlii în opera de creștere a unui tineret cult și bine instruit.

Pentru cadrele didactice se pune problema mereu actuală de a perfecționa continuu conținutul științific al lecțiilor, de a ridica nivelul lor politic, ideologic și pedagogic. De asemenea, se pune în fața organelor Ministerului Învățămîntului problema rezolvării într-un timp cît mai scurt a sarcinii îmbunătățirii manualelor pentru învățămîntul de cultură generală.

Trebuie să se realizeze o cotitură și în munca educativă a școlii. Partidul a atras atenția asupra necesității îmbunătățirii muncii educative cu tineretul și asupra necesității înlăturării lipsurilor existente încă în acest domeniu al activității școlii. Formalismul în munca didactică, nepăsarea față de educarea elevilor sînt trăsături străine școlii noastre, care trebuie combătute cu hotărîre.

Trebuie să se acorde o mai mare atenție organizării muncii educative în colaborare cu organizațiile de tineret, să se îmbunătățească munca de educație în spiritul patriotismului socialist și a internaționalismului proletar a pionierilor și școlarilor, educația în spiritul moralei comuniste, formarea trăsăturilor de caracter comuniste, îmbunătățirii muncii obștești și productive a elevilor în industrie, pe terenurile agricole, în munca de alfabetizare, în acțiunile de interes obștesc ca: strîngerea fierului vechi, creșterea viermilor de mătase, plantarea de pomi etc. Trebuie acordată o mai mare atenție organizării timpului liber al elevilor, luîndu-se măsuri pentru îmbunătățirea activității în afară de clasă și în afară de școală.

Un rol însemnat în educarea patriotică și internaționalistă, în spiritul moralei comuniste, a elevilor o are presa de tineret și de copii. Este de aceea necesară intensificarea folosirii de către cadrele didactice a presei de copii și tineret în munca educativă din școli.

Toate aceste măsuri pe linia întăririi conducerii și îndrumării pedagogice a activității organizațiilor de pionieri și U.T.M., de îmbunătățire continuă a conținutului științific al învățămîntului nostru elementar și mediu, de ridicare a nivelului muncii educative vor duce la rezultate superioare în domeniul învățăturii și pregătirii elevilor, la îmbunătățirea disciplinei printre elevi, asigurînd astfel condițiile necesare înfăptuirii sarcinilor trasate de partid.

Congresul al II-lea al U.T.M. a dezbătut și problemele muncii politico-educative în rîndurile studenților. Organizațiile de U.T.M. din uni-

versităţi şi institute de învăţămînt superior au pus în centrul preocupărilor mobilizarea studenţilor la obţinerea unor rezultate cît mai bune la învăţătură, s-au străduit să insufle studenţilor o atitudine creatoare faţă de învăţătură, să le educe trăsăturile patriotismului socialist, şi să le dezvolte interesul pentru cercetarea ştiinţifică legată de problemele practice ale construirii socialismului. Organizaţiile U.T.M. din învăţămîntul superior au adus o contribuţie reală şi în domeniul organizării activităţii cultural-artistice şi sportive în rîndurile studenţilor.

Succesele obţinute în domeniul învăţămîntului superior au fost subliniate şi în Hotărîrea Biroului Politic al C.C. al P.M.R. cu privire la unele măsuri de îmbunătăţire a muncii politico-educative în rîndul studenţilor. Printre altele, în Hotărîre se arată că : „O realizare însemnată pe linia dezvoltării interesului studenţilor pentru cercetarea ştiinţifică o constituie numeroasele cercuri ştiinţifice studenţeşti...". Dacă s-ar menţiona în această privinţă numai cîteva cifre ar fi suficient pentru a ilustra progresul înregistrat. Astfel de pildă, în cele peste 600 de cercuri ştiinţifice din institutele de învăţămînt superior au fost cuprinşi 12.000 studenţi. In acest an, cu prilejul primelor conferinţe pe ţară ale cercurilor ştiinţifice, studenţii au prezentat peste 150 de comunicări valoroase.

„...Un aport de seamă — se arată în continuare în Hotărîre — la dezvoltarea acestor cercuri îl aduc oamenii de ştiinţă, care se ocupă de îndrumarea lor, şi organizaţiile U.T.M. care atrag pe cei mai buni studenţi în activitatea de cercetare. Trebuie subliniat faptul că studenţii au prezentat numeroase comunicări valoroase — mai ales în domeniul tehnicii, economiei — şi că activitatea acestor cercuri a fost apreciată şi cu ocazia diferitelor manifestări internaţionale studenţeşti".[1] Un aport hotărîtor în obţinerea succeselor la învăţătură ale studenţilor şi a pregătirii lor ştiinţifice, culturale l-au avut cadrele didactice şi conducerile institutelor de învăţămînt superior.

Ţinînd însă seama de sarcinile importante ce revin cadrelor didactice din învăţămîntul superior în educarea multilaterală a studenţilor trebuie spus că o parte dintre ele îşi îndeplinesc în măsură insuficientă această sarcină. Unele cadre didactice socotesc că singura lor obligaţie este predarea cunoştinţelor şi asigurarea însuşirii lor de către studenţi. In realitate, în faţa cadrelor didactice din învăţămîntul superior stă şi sarcina de a contribui activ la educarea studenţilor la formarea conştiinţei lor cetăţeneşti şi politice, la cultivarea celor mai nobile virtuţi ale omului luminat, luptător pentru progresul patriei, pentru înaintarea ei victorioasă pe drumul socialismului.

Hotărîrea Biroului Politic al C.C. al P.M.R. indică necesitatea unei munci susţinute de îmbunătăţire a muncii politico-educative printre studenţi.

Conducerile institutelor de învăţămînt superior pot şi este necesar să îndrume cadrele didactice spre un contact mai concret şi permanent în organizaţiile U.T.M., să se bizuie pe acestea în acţiunea ce o vor desfăşura pentru îmbunătăţirea muncii politico-educative cu studenţii. Este necesar să se acorde mai mult sprijin organizaţiilor U.T.M. din institute şi facultăţi, pentru a-şi mări influenţa lor politico-educativă asupra stu-

[1] Hotărîrea Biroului Politic al C.C. al P.M.R. cu privire la unele măsuri de îmbunătăţire a muncii politico-educative în rîndul studenţilor, „Scînteia", nr. 3628 din 22 iunie 1956, pag. 1.

denţilor şi, prin aceasta, pentru a mări eficacitatea muncii lor educative în rîndul lor.

Pentru a ajuta organizaţiile U.T.M. din învăţămîntul superior ca să-şi sporească influenţa politico-educativă în rîndurile studenţilor şi pentru a realiza o colaborare rodnică şi eficace în vederea intensificării muncii educative este firesc necesar să se cunoască şi lipsurile existente încă în activitatea acestora.

Despre aceste lipsuri au grăit clar şi lucrările Congresului al II-lea al U.T.M. care subliniază că mai sînt studenţi care au o slabă conştiinţă politică, învaţă nesatisfăcător, sînt indisciplinaţi, lipsesc nemotivat de la cursuri şi seminarii, au atitudini necuviincioase faţă de profesori şi asistenţi, sînt lipsiţi de grijă faţă de bunurile obşteşti.

În rîndurile unor studenţi mai persistă concepţia greşită faţă de munca direct productivă, subaprecierea însemnătăţii practicii didactice şi de producţie.

Drept rezultat al slabei munci educative desfăşurate cu studenţii în ceea ce priveşte educarea dragostei pentru profesia aleasă, se întîlnesc încă cazuri cînd unii absolvenţi preferă să ocupe diferite posturi administrative cu nimic legate de scopul pregătirii lor în oraşe, în loc de a merge să lucreze în specialitatea pentru care s-au pregătit şi în locurile unde este nevoie de ei.

„...Trebuie să lămurim pe fiecare tînăr — a arătat tovarăşul Gh. Gheorghiu-Dej în cuvîntarea sa — cît de dăunător este propriilor sale interese de dezvoltare să-şi irosească în hîrţoage şi desene prăfuite cunoştinţele dobîndite în anii îndelungaţi de studii. Să-i ajutăm pe aceşti tineri să înţeleagă că statul democrat-popular, poporul i-a ajutat să devină oameni culţi, luminaţi, şi că după terminarea şcolii ar trebui să-şi facă datoria faţă de popor, prin munca harnică pe teren, nu în locşoare călduţe din birouri..." [1]

În desfăşurarea activităţii lor unele organizaţii primesc în mică măsură ajutorul conducerilor institutelor şi a cadrelor didactice; unii membri ai corpului didactic socotesc în mod greşit că pregătirea politică a studenţilor, educarea lor morală este o sarcină exclusivă a organizaţiilor U.T.M.

Care este sursa, cauza principală a existenţei unor lipsuri serioase, a unei rămîneri în urmă evidente în munca politico-educativă cu studenţii? La această întrebare dă un răspuns clar şi convingător Hotărîrea partidului, care spune: „...Biroul politic al C.C. al P.M.R. consideră că la baza slăbiciunilor muncii politico-educative în rîndurile studenţilor stă faptul că multe din organele de partid şi de U.T.M. au subapreciat influenţa acestei munci în instituţii şi universităţi". [2] Şi după cum arată Hotărîrea, această subapreciere a muncii politico-educative a fost proprie şi cadrelor didactice şi conducerii institutelor de învăţămînt superior.

Ţinînd seama de lipsurile semnalate, trebuie ca, în colaborare şi bizuindu-se pe organizaţiile U.T.M., cadrele didactice din institutele superioare să aducă o contribuţie substanţială în noul an universitar pentru realizarea unei cotituri în munca politico-educativă în rîndurile studenţi-

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej*, Cuvîntare la Congresul al II-lea U.T.M., „Scînteia" nr. 3637, din 1 iulie 1956, pag. 2.

[2] Hotărîrea Biroului Politic al C.C. al P.M.R. cu privire la unele măsuri de îmbunătăţire a muncii politico-educative în rîndul studenţilor, „Scînteia" nr. 3628 din 22 iunie 1956, pag. 1.

lor, pentru mobilizarea studenților la studierea profundă și însușirea marxism-leninismului, a concepției științifice despre lume și viață, pentru educarea utemiștilor studenților în spiritul dragostei și pasiunii pentru cucerirea științei, al devotamentului pentru patrie și popor, pentru cauza construirii socialismului.

Pentru cadrele didactice din învățământul nostru, Hotărîrea Biroului Politic al C.C. al P.M.R. și documentele Congresului al II-lea U.T.M. constituie documente de preț asupra sarcinilor de viitor ale muncii lor.

Știința noastră pedagogică are de asemenea un prilej nimerit pentru a pune în evidență necesitatea studierii atente și a generalizării experienței înaintate în munca comună a învățământului nostru și a U.T.M. pe tărîmul educației comuniste multilaterale a tineretului patriei noastre. Acesta va aduce o contribuție importantă la realizarea sarcinilor trasate de partid.

DESPRE PREGĂTIREA PROFESORILOR DE MATEMATICĂ PENTRU ŞCOALA MEDIE

G. MIHOC
membru corespondent al Acad. R.P.R.
A. HOLLINGER
profesor emerit al R.P.R.

Reforma învăţămîntului din 1948 a pus învăţămîntul din ţara noastră pe baze realist-ştiinţifice. Acest lucru este realizat — între altele — prin faptul că planul de învăţămînt al şcolii de cultură generală prevede un număr mare de ore de matematică [1]. In clasele V—XI matematica ocupă primul loc ca volum de ore. De aici rezultă rolul deosebit de important al profesorului de matematică.

Deşi s-a acordat matematicii un rol precumpănitor, totuşi, în documentele Congresului al II-lea al P.M.R. se constată că absolvenţii şcolilor de cultură generală au lipsuri serioase în pregătirea la acest obiect. Este cert că una din cauze — nu singura — care a dus la această stare de lucruri este şi slaba pregătire a profesorului de matematică. De pregătirea lui, ştiinţifică şi pedagogică, depinde în foarte mare măsură pregătirea elevilor.

Un corp profesoral nu se formează în cîţiva ani. Aci, poate mai mult decît în orice alt domeniu, experienţa trecutului joacă un rol important. De aceea nu este lipsit de interes să aruncăm o privire asupra trecutului apropiat, să vedem ce pregătire au cei ce predau astăzi matematica în şcoala medie.

Pregătirea profesorilor de matematică în perioada dintre cele două războaie mondiale

In perioada dintre cele două războaie, profesorii de matematică erau formaţi în facultăţile de ştiinţe ale universităţilor. Dar titlul de licenţiat în ştiinţe era numai o condiţie prealabilă pentru ocuparea unei catedre

[1] În „Propunerile Ministerului Învăţămîntului pentru dezvoltarea şi ridicarea nivelului învăţămîntului de cultură generală din R.P.R." — din martie 1956 — supuse unor discuţii ample, obiectele cărora li se rezervă un număr de ore mai mare sînt următoarele (procentul reprezintă raportul dintre numărul de ore rezervate obiectului respectiv şi numărul total de ore):

Matematica	16,8%
Limba şi literatura romînă	13,7%
Fizica şi chimia	12,4%
Limba rusă	10,6%
Istoria	7,1%
Limba engleză (franceză)	6,2%

în învăţămîntul secundar. Titularizarea se făcea pe baza examenului de capacitate. Cele două tabele de mai jos conţin date interesante cu privire la numărul tinerilor care s-au îndreptat în această perioadă către facultăţile de ştiinţe — secţia matematică — şi al celor care au fost titularizaţi în învăţămîntul secundar.

Mişcarea studenţilor înscrişi la matematică la facultatea de ştiinţe din Bucureşti [1].

In anii	Inscrişi în anul I	In anii	Licenţiaţi
1923—1927	1.182	1926—1930	125
1928—1932	1.840	1931—1935	283
1933—1937	1.659	1936—1940	191
Total . . .	4.681	Total . . .	599

Reuşiţi la examenul de capacitate în perioada dintre cele două războaie mondiale [2]

Localitatea şi anul	Numărul celor reuşiţi
Bucureşti 1919	30
Bucureşti 1920	31
Bucureşti 1923	17
Bucureşti 1924	8
Bucureşti 1925	10
Cluj 1926	12
Iaşi 1927	21
Bucureşti 1929	29
Iaşi 1930	20
Cluj 1931	26
Bucureşti 1935	66
Total . . .	270

În legătură cu aceste date, ţinem să facem următoarele observaţii:

a) În perioada de 15 ani la care se referă primul tabel, s-au înscris în anul I 4.681 de studenţi şi au absolvit 599, adică cca. 13%. Cu alte cuvinte, din 100 de studenţi înscrişi în anul I, numai 13 şi-au terminat studiile, iar 87 au rămas pe drum. Acest fapt este foarte semnificativ, atît în privinţa specificului studiilor de matematică, cît şi în privinţa lipsei de grijă faţă de studenţi a fostelor facultăţi.

[1] Am pus în acelaşi rînd, faţă în faţă, perioadele cu un decalaj de 3 ani: cei înscrişi în anii 1923—1927 trebuiau să-şi termine studiile în anii 1926—1930 ş.a.m.d.

Nu dispunem de datele de la celelalte universităţi, dar putem afirma că ele la un loc aveau mai puţini studenţi la matematică decît Universitatea din Bucureşti.

[2] Lipseşte rezultatul examenului de capacitate din 1937.

b) In perioada 1926—1934, Universitatea din București a dat 345 de licențiați în matematică, ceea ce ne permite să evaluăm numărul total pe țară al licențiaților în matematică la 500. În anii 1927—1935, au reușit la examenul de capacitate 162 de candidați, ceea ce reprezintă 32%. Cu alte cuvinte, din trei licențiați în matematică numai unul singur a fost titularizat în învățămînt, iar ceilalți doi au îmbrățișat alte cariere.

c) In privința nevoii de profesori de matematică, tabelul al doilea de mai sus este edificator. În 17 ani (1919—1935) au reușit la examenul de capacitate 270 de tineri, ceea ce face, în medie, 16 pe an — cifră infimă în raport cu cifrele obișnuite în zilele noastre: numai la Institutul pedagogic din București în sesiunea din vara 1956 au reușit la examenul de stat 98 candidați. Atît de reduse au fost nevoile de profesori secundari de matematică pînă la Reforma învățămîntului.

Cuantumul de cunoștințe ce se preda în fostele facultăți de științe era redus în comparație cu programele de acum. Se preda: algebra superioară, analiza, geometria analitică și diferențială, funcțiile complexe, mecanica rațională și unele cursuri speciale care variau de la o facultate la alta, de la un an la altul. In facultate, absolventul căpăta cunoștințe clasice, dar nu era adus la nivelul științei din acea vreme; nu a existat, în general, preocuparea de a forma cercetători. Absolventul facultății — chiar cel bun — nu căpăta pregătirea necesară ca să poată studia o lucrare originală, o revistă de specialitate.

Pregătirea pedagogică se făcea printr-un curs de pedagogie generală și prin practica la seminarul pedagogic.

Cît despre nivelul unora dintre licențiații în științe ai fostelor facultăți, următorul extras din raportul președintelui examenului de capacitate din 1935 este semnificativ:

„In urma probelor scrise la specialitatea principală, cca. 25% din totalul candidaților prezenți au fost declarați admisibili la celelalte probe... Nivelul general al candidaților, din punctul de vedere al specialității la care s-au dedicat, este sub orice apreciere. Acest lucru nu este ceva care să poată surprinde, căci candidații de azi sînt, în marea lor majoritate, aceiași foști studenți ai universităților noastre, care au căpătat examenele cu mențiunea „la limită"... E deajuns să menționez că nenumărații candidați la titlul de profesor secundar au dovedit cu ocazia probelor scrise că nu posedă cele mai elementare cunoștințe de materie din primele clase de liceu; astfel au fost candidați, și nu unul, care au aplicat teorema patratului ipotenuzei *la orice triunghi* și aceasta nu o dată, ci în tot cursul tratării chestiunii." [1]

Am dat acest citat lung, pentru a liniști pe acei care, în fața lipsurilor și greutăților cu care ne luptăm azi în pregătirea profesorilor de matematică, oftează după timpurile „normale" de altădată.

Am fi însă cu totul nedrepți cu fostele facultăți de științe dacă le-am judeca numai după aceste rezultate, cu totul nesatisfăcătoare. Examenul de capacitate la matematică, datorită faptului că avea la bază lucrări scrise eliminatorii, datorită exigenței și obiectivității de care au dat dovadă comisiile de examen — prezidate de multe ori de oameni de știință cu reputație mondială — a fost o barieră serioasă în calea intrării în învățămînt a unor elemente slab pregătite. Reușita la examenul de capa-

[1] „Revista universitară matematică", II/1937, pp. 4—5.

citate era o garanţie că cei în cauză sînt bine pregătiţi. Şi de fapt, unii din cei care figurează pe tablourile de capacitate au desfăşurat pe urmă o activitate ştiinţifică remarcabilă, iar cei mai mulţi au făcut faţă cu cinste obligaţiilor unui bun profesor secundar. Mai mult, cînd în urma Reformei învăţămîntului a fost nevoie de un număr mare de profesori de matematică în învăţămîntul superior — mai ales în institutele tehnice — profesorimea noastră secundară, selecţionată pe baza examenelor de capacitate, a fost un rezervor din care au fost promovate în învăţămîntul superior un număr apreciabil de elemente, care s-au achitat şi se achită onorabil de noile sarcini.

In rezumat, fostele facultăţi de ştiinţe primeau un număr mare de studenţi, din care numai o parte relativ mică obţineau titlul de licenţiat. Din cauza unei îngăduinţe la examen, nivelul licenţiaţilor era foarte inegal. Au fost absolvenţi foarte buni, dar au fost şi absolvenţi „sub orice apreciere". Datorită însă examenului de capacitate, s-a format un corp de profesori secundari valoroşi, care a dat şi învăţămîntului superior un număr apreciabil de elemente.

Pregătirea profesorilor de matematică după Reforma învăţămîntului

O dată cu Reforma învăţămîntului, trebuinţe sporite — datorite greutăţii specifice a matematicii în planul de învăţămînt — au determinat o serie de măsuri menite să formeze un număr mare de profesori de matematică: a fost primit în anul I al facultăţilor de matematică şi fizică un număr mare de tineri, s-au înfiinţat secţiile serale şi fără frecvenţă, Institutul pedagogic de trei ani din Timişoara, institutele pedagogice de doi ani. S-a realizat mult mai ales din punct de vedere cantitativ. Nu sîntem în măsură să facem o apreciere completă asupra valorii absolvenţilor din ultimii ani care s-au dus ca profesori de matematică în învăţămîntul elementar şi mediu. Ne limităm la următoarele observaţii:

a) Obiectivul facultăţilor de matematică şi fizică nu este acelaşi cu al fostelor facultăţi de ştiinţe. De unde acestea din urmă aveau ca scop principal să formeze profesori secundari, noile facultăţi îşi propun în primul rînd să formeze matematicieni şi fizicieni, elemente capabile să devină cercetători ştiinţifici. Publicaţiile noastre de specialitate, precum şi Congresul matematicienilor romîni din 1956 dovedesc că s-a reuşit să se formeze într-un timp scurt un număr apreciabil de matematicieni tineri valoroşi, dar aceste elemente, — mîndria facultăţilor noastre — sînt absorbite de institutele de cercetări, devin aspiranţi şi nu se duc în învăţămîntul mediu.

b) In anii 1949—1953, o dată cu extinderea reţelei de institute tehnice, s-a creat un mare număr de posturi de asistenţi şi preparatori. Mulţi dintre absolvenţi au fost repartizaţi în aceste posturi — deci, nici ei nu s-au dus în învăţămîntul mediu. Aşadar, în ultimii ani, numai o parte din absolvenţii facultăţilor de matematică şi fizică au devenit profesori pentru şcoala medie. La aceasta se mai adaugă faptul că repartizările s-au făcut în ordinea clasificării — nu elementele cele mai bune au fost repartizate în învăţămîntul mediu.

c) In zilele noastre, tehnica se bucură de un prestigiu mare, exercită o atracţie magică asupra tineretului. Cei care în şcoala medie au îndrăgit

mai mult matematica vor să devină ingineri, se îmbulzesc la porţile de intrare ale institutelor tehnice. La secţiile fizico-matematice şi la institutele pedagogice vin mulţi tineri, nu pentru că se simt atraşi de cariera de profesor, ci pentru că nu se simt în stare să facă faţă studiilor de inginerie sau pentru că au fost respinşi la examenul de admitere de la un institut tehnic. În ultimii ani, locurile din anul I al facultăţilor fizico-matematice şi institutelor pedagogice s-au putut ocupa abia pe baza unui al doilea examen de admitere, unde au fost primiţi ca studenţi unii care mai dăduseră o dată — fără succes — examen la medicină, la agronomie sau la alt institut care n-are nici o legătură nici cu învăţămîntul, nici cu matematica. Aceşti tineri au venit la aceste facultăţi numai pentru că nu au găsit loc în altă parte. Faptul nu a rămas fără influenţă asupra planurilor de învăţămînt şi asupra nivelului cursurilor şi seminariilor.

Este un motiv serios de îngrijorare pentru viitorul şcolii noastre că nu elementele cele mai bune ale tineretului se îndreaptă către cariera de profesor. Aceasta nu trebuie să ducă totuşi la concluzii prea pesimiste. Sîntem în măsură să afirmăm că cele mai multe elemente tinere se achită în mod onorabil de obligaţiile lor ca profesori. Informaţiile sporadice pe care le avem despre munca la catedră a absolvenţilor din ultimii ani, dar mai ales consfătuirile cu absolvenţii, pe care Institutul pedagogic din Bucureşti le-a organizat anul acesta pentru a doua oară, arată că chiar unii studenţi care au fost promovaţi la limită s-au afirmat la catedră ca elemente active, pozitive. Aceasta, pe de o parte; pe de altă parte, este probabil că de acum înainte, în urma noii salarizări, cariera de profesor va atrage elemente mai bune.

d) Printre profesorii care au absolvit sau urmează secţiile fără frecvenţă, se găsesc elemente felurite. În primul rînd, sînt unii licenţiaţi de la alte facultăţi (mai ales licenţiaţi în litere) care au fost încadraţi la matematică pentru că nu au găsit loc la specialităţile lor. Sînt oameni ataşaţi de cariera de profesor, cu o bună pregătire pedagogică. Dacă îşi formează şi o cultură matematică corespunzătoare, vor deveni buni sau chiar foarte buni profesori de matematică. Acelaşi lucru se poate spune şi despre unele elemente tinere, care au fost încadrate ca profesori de matematică, avînd la bază numai liceul sau şcoala pedagogică, şi care se formează treptat, atît din punct de vedere pedagogic, cît şi ştiinţific. Sînt însă unele elemente mai vîrstnice, care au la bază vechea şcoală normală şi o practică îndelungată ca învăţători şi, din cauza lipsei de profesori de matematică calificaţi — sau din alte cauze — sînt folosiţi la clasele V—VII. Printre ei se găsesc şi elemente foarte slabe, care se strecoară la examene şi care, dacă vor lua şi examenul de stat, vor fi un balast pentru învăţămîntul nostru.

Aşadar, pregătirea profesorilor de matematică a fost, îndată după Reforma învăţămîntului, o problemă grea, care este numai în parte rezolvată.

Nici din punctul de vedere al numărului de profesori nu stăm prea bine. Nu dispunem de statistici precise, dar din informaţii sporadice se deduce că, în momentul de faţă, o mare parte dintre catedrele de matematică din învăţămîntul elementar şi mediu sînt ocupate de elemente necalificate. Numărul absolvenţilor pe care-i dau anual facultăţile şi institutele pedagogice este cu mult prea mic faţă de nevoi, şi aceste nevoi vor creşte în anii care vin, cînd se va trece la generalizarea şcolii de 7 ani.

Din acest motiv ne pare deosebit de importantă afirmaţia acad. I. Murgulescu, ministrul învăţămîntului, că „se cere revizuită pregătirea cadrelor din domeniul ştiinţelor fizico-matematice... al căror profil trebuie coordonat cu cerinţele învăţămîntului de cultură generală".[1]

Ce pregătire trebuie să dea viitorului profesor de matematică facultatea

Planul de învăţămînt al facultăţilor de matematică şi fizică din institutele pedagogice trebuie să fie strîns legat de materia pe care profesorii de matematică din învăţămîntul mediu o predau. De aceea, este necesar să examinăm în linii mari programa analitică la matematică pentru învăţămîntul mediu.

Matematica, ca orice ştiinţă, este într-un continuu progres. Descoperirile matematice din secolul nostru sînt atît de importante, încît a putut lua naştere denumirea — lipsită de altminteri de sens — de „matematica modernă", faţă de „matematica clasică", care cuprinde în general teoriile matematice stabilite pînă la începutul secolului al XX-lea. Matematica predată în învăţămîntul mediu a rămas însă, cel puţin de o sută de ani, aceeaşi. Se poate pune deci întrebarea dacă matematica predată în învăţămîntul mediu nu trebuie schimbată în raport cu marile progrese din ultimele decenii. La această întrebare vom căuta să răspundem examinînd separat disciplinele de matematică elementară care se predau în învăţămîntul mediu.

Aritmetica este cea dintîi ramură a matematicii cu care elevul vine în contact. Este ştiinţa numerelor întregi şi fracţionare şi a operaţiilor care se fac cu ele. De altminteri, şi din punct de vedere istoric, numărul este cea dintîi noţiune matematică pe care şi-au format-o oamenii. Este indiscutabil că studiul aritmeticii nu trebuie exclus din învăţămîntul mediu: cunoaşterea celor patru operaţii fundamentale ale aritmeticii este, în timpul nostru, pentru orice individ, la fel de necesară ca şi scrisul şi cititul. Se pune numai întrebarea ce extindere trebuie dată acestui studiu. Este greu de admis că la actualele cunoştinţe de aritmetică predate în învăţămîntul mediu se mai pot adăuga altele, pentru motivul că se ajunge la un grad de abstractizare care depăşeşte cu mult posibilitatea de înţelegere a elevului. Considerăm, de asemenea, că şi o modificare a metodei de expunere nu este folositoare. Introducerea unor noţiuni noi, care sînt importante în teoria numerelor, ca: grup, inel, ideal etc., încarcă mintea copilului în mod inutil, deoarece nu-i dau posibilitatea să rezolve cu ele probleme la nivelul judecăţii lui.

În învăţămîntul mediu se predau şi unele noţiuni de algebră, cu scopul ca elevul să stăpînească calculul algebric. Şi aci este necesară o delimitare. Algebra modernă este, desigur, unul din cele mai interesante capitole ale matematicii actuale. Pe de o parte însă, conceptele ei generale nu pot fi înţelese de elevii din învăţămîntul mediu, iar pe de altă parte ele nu constituie încă un element de cultură generală, interesînd doar pe specialişti. De aceea, predarea algebrei în învăţămîntul mediu trebuie să aibă un caracter algoritmic. Cunoscînd elementele de bază ale calculului algebric, absolvenţii învăţămîntului mediu ar putea cu uşurinţă să urmeze

[1] „Pregătirea cadrelor didactice" — „Contemporanul" nr. 5 (487) din 3 februarie 1956.

institutele de învățămînt superior cu caracter tehnic sau științific la care se predau cursuri de matematică.

Trigonometria trebuie și ea să fie păstrată ca materie de învățămînt. Aplicațiile ei în cele mai variate domenii ale științei și tehnicii sînt numeroase. În plus, la trigonometrie elevii abordează pentru prima dată studiul unor funcții transcendente.

Geometria este o disciplină de bază pentru matematica elementară. Ea este necesară pentru cunoașterea științifică a spațiului în care trăim. Aplicațiile geometriei sînt extrem de numeroase. Nu avem decît să ne gîndim la rolul pe care-l joacă teorema lui Pitagora în multiple probleme de tehnică. Geometria clasică, așa cum este predată în învățămîntul mediu, dezvoltă imaginația și gîndirea elevului. Este natural ca ea să preceadă studiului geometriei analitice și geometriei diferențiale. Rezultă de aici necesitatea predării geometriei elementare clasice. În ansamblul lui, acest curs trebuie să respecte linia tradițională, dar cu unele precizări în privința unor axiome și demonstrații — ținîndu-se seama de dezvoltarea bazelor geometriei. O tratare strict axiomatică nu este indicată.

În concluzie, în învățămîntul mediu trebuie să se predea matematica elementară clasică. Totuși, anumite cuceriri ale matematicii actuale pot fi introduse și în învățămîntul mediu. Astfel, pot fi predate și cîteva elemente de teoria mulțimilor. Operațiile elementare care se fac cu mulțimile dau naștere la exerciții pe care elevul le poate face fără dificultăți mai mari decît exercițiile de la celelalte discipline.

În facultate, studentul învață deci capitole de matematică pe care nu le va preda ca profesor în învățămîntul mediu. Din analiza pe care am făcut-o cursurilor de matematică din învățămîntul mediu se vede că concluzia de mai sus este de neînlăturat. De altminteri, acest fapt este de observat nu numai la noi, ci la toate facultățile de matematică.

Considerăm însă că pentru facultățile de matematică în care se formează viitori profesori de învățămînt mediu este necesar să se prevadă în planul de învățămînt cursuri care să aprofundeze materia pe care ei o vor preda elevilor. Este necesar să se predea un curs de bazele geometriei, care să cuprindă nu numai fundamentele geometriei, ci și o expunere sistematică a ei, în genul cărții lui J. Hadamard. Fără un asemenea curs, există riscul ca un absolvent al facultății, devenit profesor, să nu știe să demonstreze că înălțimile într-un triunghi sînt concurente. Se va spune că prin aplicarea principiului că cine a învățat lucruri mai înalte poate învăța singur pe cele mai simple, acest profesor va putea să învețe demonstrația din manualele elevilor. Nu este însă mai bine ca el să știe această teoremă din universitate și să știe în legătură cu ea mai mult decît spune elevilor ?

Cursul de teoria numerelor se predă în facultățile de matematică numai într-un singur semestru. El trebuie să fie cursul fundamental pentru pregătirea viitorului profesor în domeniul aritmeticii, pe care el o va preda atît de mult elevilor. De aceea, socotim că teoria numerelor trebuie să fie pe larg expusă în facultate. Nu exagerăm cînd afirmăm că, pentru facultățile care pregătesc profesori, cursul de teoria numerelor este fundamental.

Nu vom insista asupra cursurilor de matematică superioară, care se predau — și trebuie predate — în toate facultățile : analiză, geometria analitică și diferențială, mecanica rațională. Ținem însă să observăm că,

în privinţa cursului de analiză, se manifestă două tendinţe extreme: una, mai veche, care pune pe primul plan algoritmica şi nu studiază în măsură suficientă esenţa noţiunilor celor mai importante ale analizei: numărul real, funcţia, limita, derivate, integrale etc.; iar cealaltă, „modernă", care studiază aceste noţiuni cu toată profunzimea şi rigoarea, dar neglijează calculele efective, aplicaţiile. Se impune o îmbinare justă a acestor două tendinţe, eventual printr-o predare concentrică. În afara matematicii clasice, trebuie să se predea în facultate şi cursuri legate de dezvoltarea actuală a matematicii ca: analiza funcţională, topologia, teoria mulţimilor, algebra abstractă etc. Aceste cursuri vor fi predate cu scopul de a-l face pe absolvent să cunoască liniile mari de dezvoltare ale matematicii actuale.

În fine, trebuie dată atenţie acelor părţi din matematica aplicată pe care profesorul de matematică trebuie să le stăpînească bine pentru a forma la elevi deprinderile practice corespunzătoare. Ne gîndim aici la două chestiuni: întîi, un profesor de matematică trebuie să fie un bun calculator — de aceea trebuie introduse seminarii şi lucrări practice de calcul numeric; al doilea, profesorul de matematică trebuie să fie un bun desenator — prin legarea geometriei de desenul tehnic, cursul de geometrie devine mai practic, de aceea ar trebui introdus un curs de geometrie descriptivă şi desen tehnic şi seminarii în care studenţii să deseneze efectiv. Prin aceste cursuri, profesorii de matematică vor fi mai bine pregătiţi pentru a rezolva problemele pe care le pune politehnizarea învăţămîntului.

Cursul de istoria matematicii este foarte util pentru formarea profesorilor de matematică. Dînd o privire de ansamblu asupra dezvoltării matematicii, scoţînd în evidenţă dezvoltarea acestei ştiinţe după anumite necesităţi interne şi în legătură cu dezvoltarea societăţii în general, acest curs contribuie mult la formarea culturii generale şi a unei concepţii juste despre lume. Cunoaşterea istoriei matematicii va da profesorului de matematică posibilitatea să-şi condimenteze lecţiile cu unele observaţii istorice care le fac mai interesante şi foarte gustate de tineret.

Pe lîngă pregătirea de specialitate, trebuie să se dea viitorilor profesori o bună pregătire pedagogică. În adevăr, rolul profesorului de matematică nu se reduce la a preda elevilor cunoştinţe de matematică. Ca şi colegii săi de alte specialităţi, el este un educator. Munca lui în şcoală este o parte a unui ansamblu de acţiuni prin care se face educaţia comunistă a tineretului şi ea trebuie să se integreze în acest ansamblu. Facultatea trebuie să pregătească pe profesor pentru această muncă şi aceasta se face prin cursul de pedagogie, care-l iniţiază pe student în principiile generale ale pedagogiei noi. În legătură cu acest curs, se observă că studenţii de la facultăţile fizico-matematice îl urmează mai greu, pentru că el se deosebeşte ca stil şi atmosferă de cursurile de specialitate. Poate că şi-ar atinge mai bine scopul dacă s-ar lega mai mult de specificul facultăţii.

Deosebit de aceasta, planurile noastre de învăţămînt prevăd şi un curs de metodica predării matematicii. Unii contestă utilitatea acestui curs, pe motiv că cine ştie matematica ştie s-o şi predea. E o greşeală. Este adevărat că metodica nu este o ştiinţă care sub raportul preciziunii să poată fi comparată cu matematica, iar măiestria pedagogică implică, în bună măsură, şi experienţă proprie şi talent pedagogic. Dar aceasta nu înseamnă să lăsăm pe viitorul profesor să-şi caute singur drumul sau

să urmeze, poate inconştient, exemplul întîmplător al foştilor săi profesori. Cursul de metodica predării matematicii trebuie să iniţieze pe viitorul profesor în principalele probleme care i se vor pune în faţă în munca sa la catedră : aplicarea principiilor generale ale didacticii la predarea matematicii şi metodica predării principalelor noţiuni şi capitole din programa şcolii medii. Acest curs îl face pe student să vadă matematica elementară din punctul de vedere al profesorului, contribuie mult la dezvoltarea dragostei pentru viitoarea sa profesie şi fereşte pe profesorul tînăr de greşeli.

Practica pedagogică, prin asistenţă la lecţii şi prin lecţiile ţinute de student — precum şi prin celelalte activităţi — reprezintă o parte importantă a pregătirii pedagogice a viitorilor profesori. Planurile de învăţămînt rezervă un număr suficient de ore pentru această activitate, dar, pentru ca aceste ore să fie folosite cum trebuie, mai rămîne foarte mult de făcut, atît în privinţa şcolilor, cît şi în privinţa cadrelor. Este necesar ca practica pedagogică să se desfăşoare în şcoli special destinate acestui scop, care să fie foarte bine organizate, înzestrate cu tot ce avem mai bun şi să aibă cei mai buni profesori. În felul acesta, studentul, la terminarea practicii, va pleca cu imaginea unei şcoli bune, i se va da un model după care se va conduce în munca sa la şcoala în care va fi numit. Pentru aceasta, ar fi bine ca pe lîngă fiecare universitate şi institut pedagogic să fie ataşate cîteva şcoli de cultură generală. În privinţa cadrelor, procedeul folosit în prezent de a se încredinţa conducerea practicii unor asistenţi tineri, care nu au funcţionat niciodată în învăţămîntul mediu, trebuie abandonat. Conducerea practicii pedagogice trebuie încredinţată unor profesori fruntaşi, cu multă experienţă, de la care studenţii să aibă ce învăţa. Pentru aceasta trebuie încadraţi la facultăţi — ca metodişti — unii profesori din învăţămîntul mediu. În felul acesta se va asigura o mai bună conducere a practicii pedagogice şi, în plus, se vor strînge legăturile dintre învăţămîntul superior şi cel mediu. În special, faptul că se strîng în aceeaşi catedră mai mulţi profesori cu experienţă va da posibilitatea să se studieze în mod organizat unele probleme de metodică, contribuindu-se astfel la dezvoltarea metodicii ca ştiinţă.

Acordînd pregătirii pedagogice toată importanţa pe care o merită, să nu-i dăm totuşi mai multă decît i se cuvine. Facultatea trebuie să dea viitorului profesor, în primul rînd, pregătirea de specialitate. Practica pedagogică nu poate decît să pună pe studenţi în contact cu munca în şcoală — formarea adevărată se desăvîrşeşte ulterior, în munca efectivă la catedră.

Legătura dintre matematică şi fizică

O chestiune care revine mereu în discuţie este de a şti dacă este mai bine ca facultăţile şi institutele pedagogice să pregătească profesori de matematică şi fizică sau să fie împărţite în două secţii : una de matematică şi alta de fizică. Există argumente serioase în favoarea tezei ca în învăţămîntul mediu acelaşi profesor să predea şi matematica şi fizica. Prin aceasta, matematica ar fi mai legată de aplicaţii. Într-un cuvînt, ambele materii ar avea de cîştigat. Pentru aceasta, absolvenţii ar trebui să fie pregătiţi în egală măsură la ambele specialităţi. În realitate însă, în planurile de învăţămînt actuale, fizica este copleşită de matematică.

Cei mai mulți absolvenți, dacă au de ales, preferă să predea matematica. Se repetă sub altă formă o deficiență veche în formarea profesorilor de fizică. Înainte de Reforma învățămîntului, cînd exista gruparea : științe fizico-chimice, fizica a fost de multe ori copleșită de chimie, iar acum cînd fizica este legată de matematică, ea este copleșită de matematică. Pentru a forma buni profesori de fizică este necesar ca la facultățile de fizico-matematici să se facă secții separate. Numai în felul acesta se pot forma cadre bine pregătite. Evident că la secția matematică ar urma să se predea un curs de fizică generală și, tot astfel, la fizică — un curs de matematici generale.

În ceea ce privește nevoia învățămîntului elementar și mediu, este remarcabilă ideea din „Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri cu privire la îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală din R.P.R." de a se crea școli de 7 ani cu clase paralele ; astfel, la aceste școli va exista cîte o catedră de fizică. Cît despre școlile de 7 ani mai mici, chiar absolvenții secției matematice ar putea preda în ele fizica.

Despre cariera de profesor

În cariera de profesor, meritele individuale nu sînt apreciate în măsură suficientă. După părerea noastră, profesorul este prea puțin stimulat să progreseze, să-și pună în valoare toate posibilitățile, pentru că nu are perspective de avansare. Orice magistrat are — cel puțin în principiu — perspectiva să ajungă cîndva consilier la Curtea Supremă, avansarea făcîndu-se nu pe baza unor studii speciale, ci pe baza meritelor sale profesionale ; un inginer tînăr are perspective să i se încredințeze lucrări și posturi din ce în ce mai mari. Profesorul însă, în momentul cînd a luat examenul de stat — la douăzeci și ceva de ani — capătă titlul de profesor și tot cu acest titlu iese la pensie. Mărirea salariului vine automat, pe baza vechimii, deci fără nici un efort și fără nici un merit al celui în cauză (această mărire este, de altfel, destul de mică, salariul maxim întrecînd pe cel al începătorului doar cu cca. 50%). Posturile de director, metodist sau inspector, care sînt posturi superioare în învățămîntul mediu, nu atrag pe profesori. Cei mai mulți preferă munca la catedră, din cauză că salariile corespunzătoare acestor posturi diferă prea puțin de salariul de la catedră, iar munca este cu mult mai absorbantă.

Dacă funcția unui profesor trebuie să fie aceeași toată viața lui, trebuie găsită o modalitate de avansare pe loc, avansare care să se facă nu numai pe baza vechimii, ci și pe baza meritelor în muncă : în munca la catedră, în munca cultural-științifică, — aceste merite fiind stabilite, bineînțeles, după criterii sigure, obiective. S-ar putea crea, de exemplu, două sisteme de avansare — unul pe baza vechimii și altul pe baza meritelor — care să se suprapună. Un prim sistem ar fi cel în vigoare acum, pe baza vechimii, cu deosebiri de salariu mici de la o categorie la alta. Deosebit de aceasta, s-ar putea introduce grade (profesori de gradul III, II, I), care s-ar acorda profesorilor pe baza meritelor, orice înaintare în grad implicînd o mărire a salariului. Salariul unui profesor ar fi astfel compus din trei părți : 1. Salariul minim al profesorului începător; 2. un spor apreciabil corespunzător gradului și 3. un spor corespunzător vechimii. În felul acesta, un profesor merituos, către sfîrșitul carierei, ar putea atinge mai

mult decît dublul salariului unui începător. Un asemenea sistem de salarizare ar aduce mai mult dinamism, mai multă viaţă în activitatea profesorilor.

Perfecţionarea cadrelor didactice

Pentru a putea fi un profesor bun, nu este suficient să-ţi fi însuşit o dată pentru totdeauna materia pe care o predai şi să reeditezi an cu an aceleaşi lecţii. Profesorul este — trebuie să fie — un intelectual. Pentru a merita acest titlu, este necesar ca el să aibă o activitate intelectuală continuă. Continuitatea este o condiţie esenţială a acestei activităţi. Numai munca intelectuală neîntreruptă, permanentă, dă spiritului vioiciunea, naturaleţea necesară. Iată de ce, crearea sistemului de stat pentru perfecţionarea cadrelor didactice trebuie salutată ca o măsură foarte bună, menită să ridice mult nivelul intelectual al cadrelor noastre didactice. Acest fapt vine în contrast cu starea de lucruri din trecut, cînd profesorul, îndată ce devenea inamovibil, nu mai simţea nici un îndemn din afară de a se ridica.

Indeosebi la matematică, această perfecţionare este o necesitate şi din cauza slabei pregătiri a unora dintre cadrele tinere. Nu trebuie trecut sub tăcere nici faptul că, în urma desfiinţării examenelor de capacitate, toţi licenţiaţii fostelor facultăţi de ştiinţe sînt consideraţi ca profesori calificaţi. Printre ei se găsesc desigur şi acei despre care raportul din care am dat mai sus un extras spune că „nu posedă nici cele mai elementare cunoştinţe de materia din primele clase de liceu". De asemenea, după dispoziţiile în vigoare, absolvenţii fostei Academii comerciale sînt consideraţi calificaţi pentru a preda matematica în clasele V—VII, deşi pregătirea lor este, în general, necorespunzătoare. Pentru aceste cadre didactice, termenul de „perfecţionare" trebuie considerat ca politicos. De fapt este vorba de pregătirea lor.

Dacă înfiinţarea institutelor de perfecţionare este un lucru bine venit, ar fi o greşeală să credem că prin aceasta problema perfecţionării cadrelor didactice este rezolvată. S-a realizat doar un început — mai este mult de făcut. Fără să avem pretenţia că epuizăm chestiunea, putem face următoarele observaţii :

a) Chemarea profesorilor din 5 în 5 ani să urmeze nişte cursuri nu rezolvă problema perfecţionării. Profesorul trebuie să studieze mereu. Cursurile pot doar să dea profesorului unele cunoştinţe în plus, să-l trezească din amorţeală, dar aceasta nu este suficient.

b) Se constată că, din păcate, cei mai mulţi profesori nu privesc cu simpatie cursurile de perfecţionare. Secţiile de învăţămînt întîmpină greutăţi reale în recrutarea celor ce trebuie „luaţi la perfecţionare". Unii din cei chemaţi invocă boala, alţii alte greutăţi, ca să scape de această obligaţie. Pentru a putea forma contingentul impus de centru, secţiile de învăţămînt se văd de multe ori obligate să trimită la perfecţionare pe acei care acceptă să meargă : uneori un element tînăr care a absolvit de curînd un institut pedagogic de doi ani şi îşi continuă studiile la secţia fără frecvenţă, alteori un profesor care mai are cîţiva ani pînă la pensie.

c) Nu s-a găsit forma cea mai bună pentru desfăşurarea acestor cursuri. După perioada obositoare de încheiere a anului şcolar, profesorii sînt chemaţi să stea ca şcolarii în bănci cîte şase ore pe zi şi, apoi, să facă studiu individual. E prea mult ! În plus, faptul de a fi absolvit cursurile de

perfecţionare nu dă profesorului nici un avantaj. El se duce la perfecţionare pentru că trebuie să se ducă. Dar o muncă intelectuală impusă nu poate da randament.

Am spus mai sus că continuitatea este o condiţie esenţială a perfecţionării. Trebuie create condiţiile ca activitatea cultural-ştiinţifică să devină pentru cadrele didactice o necesitate şi o plăcere. Printre profesorii noştri de matematică din învăţămîntul mediu există multe forţe latente. Trebuie create condiţiile materiale şi morale, pentru ca energia lor potenţială să se transforme în energie cinetică. S-ar face un mare pas înainte dacă s-ar traduce în fapt cele preconizate mai sus cu privire la posibilităţile de avansare pe loc a profesorilor din învăţămîntul mediu. În cadrul acestui sistem, certificatul de absolvire a cursurilor de perfecţionare ar putea să tragă în cumpănă ; un profesor chemat la cursurile de perfecţionare ar vedea în această chemare un semn de încredere din partea organelor superioare, deci un pas spre avansare, ceea ce l-ar determina să aibă o altă atitudine faţă de aceste cursuri. În sfîrşit, o dată cu creşterea generală a activităţii cultural-ştiinţifice a profesorilor din învăţămîntul mediu — la care ar duce acest sistem de avansare, — anul în care profesorul este chemat la perfecţionare s-ar încadra ca o verigă mai importantă într-un lanţ, ceea ce ar permite să se dea etapei cu frecvenţă un nivel mai înalt.

Dat fiind că munca de perfecţionare a profesorilor este o muncă individuală, pe care profesorul o depune în direcţia pe care o preferă el şi în timpul care-i convine mai bine, trebuie să i se pună la dispoziţie literatura necesară. În privinţa literaturii ştiinţifice propriu-zise, s-au realizat la matematică, în ultimii ani, progrese remarcabile, iar Editura tehnică ne promite pentru anii ce vin o serie de cărţi — originale sau traduse — prin care vor fi acoperite în bună parte nevoile. Se simte însă o mare nevoie de cărţi care să sprijine direct munca profesorului la catedră : cărţi de metodica predării matematicii şi cărţi în genul celor care apar în Uniunea Sovietică sub denumirea de „Posobie dlea ucitelei", sau în Franţa, cu titlul de „Livres du maître". Este aici un cîmp frumos de activitate pentru Editura didactică şi pedagogică. Deosebit de aceasta, se simte nevoia unei reviste de metodică a matematicii, în genul revistei „Matematika v şkole", care să se ocupe aproape exclusiv de predarea matematicii. Astfel de reviste apar în R. D. Germană, în R. Cehoslovacă şi în R. P. Polonă. Ele sînt adevărate tribune în care se desfăşoară pe scară largă schimbul de experienţă între profesori şi contribuie la dezvoltarea metodicii ca ştiinţă.

În ceea ce priveşte conţinutul cursurilor de perfecţionare la matematică — de perfecţionare în sensul adevărat al cuvîntului —, matematica are un specific care o deosebeşte de celelalte materii. La unele materii, profesorul trebuie să studieze mereu pentru a putea ţine lecţiile. Aceasta este adevărat pentru acele materii unde ce este nou în specialitatea respectivă pătrunde sub o formă sau alta în lecţii (cum ar fi la literatura romînă contemporană, la unele capitole din fizică) sau unde se introduc concepţii, puncte de vedere noi (ştiinţele naturale, istorie ş. a. m. d.). La matematică, lucrurile stau altfel. Datorită caracterului specific de dezvoltare a matematicii ca ştiinţă, nu se poate cere profesorilor din învăţămîntul mediu să fie în curent cu ultimele noutăţi ştiinţifice. Acest lucru îl pot realiza numai matematicienii de profesie şi, în general, fiecare în specialitatea sa şi nu este strict necesar pentru munca la catedră, căci, precum am arătat mai sus, conţinutul cursurilor de matematică elementară este, în

general, stabilit de multe secole, dacă nu chiar de milenii. Un profesor de matematică calificat n-are ce învăța cînd își pregătește lecția. El știe aritmetica, geometria elementară, algebra elementară și trigonometria, el trebuie să se pregătească din punct de vedere metodic, nu al conținutului.

Și atunci ce rămîne să facă institutul de perfecționare pentru profesorii cu adevărat calificați? Răspunsul îl găsim în cele arătate mai sus în legătură cu programa facultăților fizico-matematice.

In secolul nostru s-au format unele discipline matematice noi (teoria mulțimilor, topologia, analiza funcțională ș. a.). Modul de expunere a matematicii a evoluat, s-au clarificat multe chestiuni privind noțiunile fundamentale. Acest spirit nou a pătruns numai în parte sau de loc în fostele facultăți de știință. Institutelor de perfecționare le revine sarcina să introducă pe profesorii din învățămîntul mediu în aceste discipline noi, să le dea posibilitatea să privească matematica elementară din punct de vedere superior. In acest sens trebuie privită ca un început bun editarea de către Institutul interregional București a celor două volume de „Lecții de matematică".

Deosebit de aceasta, institutele de perfecționare au mult de făcut în domeniul metodicii: găsirea celor mai bune metode de predare, a celor mai bune mijloace de a trezi la elevi interesul pentru matematică, de a-i face să-și însușească această știință.

Nu putem încheia acest articol fără a menționa că cele expuse aci nu au pretenția să dea soluții definitive.

Am abordat mai multe probleme și uneori nici spațiul nu ne-a permis să le dăm dezvoltarea necesară. Considerăm că ne-am atins scopul, dacă am adus o oarecare contribuție la lămurirea lor.

GEORGE MOIAN INIŢIATORUL PREDĂRII LUCRULUI MANUAL ÎN ŞCOALA ROMÎNEASCĂ

Prof. L. BOLOGA
Sibiu

Lucrul manual în şcoala romînească are un început foarte modest. Nişte cursuri de „industrie casnică pentru tinerimea poporului romîn din suburbiul Scheiu în Braşov" ţinute în anii 1887 şi 1888 s-au conturat în materie de învăţămînt predată sistematic în anul şcolar 1889/90 la Institutul pedagogic-teologic din Sibiu. Puţin timp după aceea, la sfîrşitul anului şcolar 1891/92 s-au întrerupt şi aci. Peste cîtva timp acest curs se transmite prin persoana animatorului său, George Moian, la Bucureşti, la cele două şcoli normale existente acolo.

Deşi Sinodul arhidiecezan de la Sibiu, prin graiul deputatului său Ioan Puşcariu, care încă din anul 1878 a arătat o oarecare consideraţie faţă de introducerea lucrului manual în institutul pedagogic de la Sibiu, această iniţiativă s-a izbit cînd de atitudinea ostilă a corpului profesoral, care îşi mărturisea părerea „că acum deocamdată acea instrucţiune practică de meserii în seminar nu se poate înfiinţa" [1], cînd de zgîrcenia Consistoriului care nu voia să asigure fondurile necesare introducerii lui. O altă piedică era provocată de încetineala comisiilor însărcinate cu elaborări de proiecte documentate. Aşa că abia la 20.IV.1889, prin hotărîrea Sinodului şi a Consistoriului se votează fondurile necesare introducerii acestor cursuri. In acelaşi an, în luna august este numit în postul de „instructor în lucrul de mînă" învăţătorul George Moian.

George Moian, s-a născut la 24 octombrie 1854, în comuna Voila lîngă Făgăraş. Tatăl său se ocupa cu dulgheria şi agricultura. A făcut şcoala elementară, o parte în satul natal şi o altă parte în Beclean. Studiile liceale le-a început la Braşov. Era să le întrerupă după cîţiva ani din cauza greutăţilor materiale ale familiei — erau şase copii — dacă profesorii recunoscîndu-l ca cel mai bun elev al clasei, modest şi harnic, nu se hotărau să-l ajute, fiecare cu cît poate, din punga lor. In ultimii ani, s-a învrednicit şi de o bursă, din rarele burse întîmplătoare. Se înscrie la Institutul teologic-pedagogic din Sibiu, pe care-l termină în anul 1879. In toamna aceluiaşi an este numit învăţător la şcoala elementară de fete din Braşov.

Inclinat încă din copilărie spre lucrările practice, înclinare dezvoltată şi perfecţionată fără o îndrumare sistematică din partea cuiva, George Moian şi-a îndreptat toată activitatea sa din acea vreme în trei direcţii:

---

[1] Hotărîrea corpului profesoral al institutului pedagogic din Sibiu din 5 februarie 1879, conform cu raportul Consistoriului către Sinodul arhidiecezan din 7 aprilie 1879, nr. 1111, punctul 6.

1. Organizarea instrucțiunii în problemele practice de agricultură și apicultură (anul 1881) în clasele ultime ale școalei elementare, unde funcționa. 2. A înființat cu încă doi colegi ai săi, unul maghiar și altul german, o școală de adulți cu caracter practic în penitenciarul din Brașov, unde a predat gratuit ani de-a rîndul. 3. A pornit o propagandă din ce în ce mai stăruitoare, prin scris și fapte, în favoarea introducerii lucrului manual în școlile noastre elementare.

Ținem să subliniem că datorită muncii sale rodnice, din afara catedrei, George Moian a căpătat învoirea să lucreze în atelierele penitenciarului din localitate, unde lucrau deținuții, fapt care i-a permis să se introducă și să se perfecționeze în diferite ramuri ale industriei mici, cu care avea să înceapă cursurile sistematice mai tîrziu. Pentru îmbogățirea cunoștințelor sale practice George Moian a lucrat și în atelierele particulare plătind bani din buzunarul său, patronilor, pentru această învățătură. Unii patroni temîndu-se de concurență nici nu voiau să stea de vorbă cu el. În cazuri de refuz, George Moian, angaja calfele, care-i dădeau învățătura la el acasă, după închiderea atelierelor. Astfel a învățat să împletească nuiele, păr de cal, poleitul, vopsitul inului, cînepii, lînei, s-a perfecționat în tîmplărie și cartonaj.

Împreună cu tovarășul său, învățătorul Candid Mușlea, face practică serioasă în aceste ramuri, în iarna anului 1886/87, ca în vara anului 1887, să poată deschide primul curs gratuit de lucru manual pentru învățători. Ca să atragă pe învățători la aceste cursuri și să înlăture anumite susceptibilități din partea conducătorilor de atunci a dat acestui curs numirea de „industrie casnică" și nu „lucru manual", programînd specialități ca împletitul în paie, în papură, nuiele, păr de cal, vopsitul mobilelor și apicultura, ramuri practice apropiate de nevoile zilnice ale familiei. Cursul acesta a reușit să deștepte interesul învățătorilor din toată Transilvania ca și a publicului larg din orașul Brașov. Satisfacția morală a inițiatorului și conducătorului acestui curs a fost și mai mare cînd Expoziția cooperatorilor din Romînia, ce s-a deschis în vara aceluiași an — 1887 — la Craiova, i-a premiat obiectele lucrate la curs, cu medalia de aur cu diplomă. Astfel de cursuri au fost continuate și cu elevii școlilor elementare și secundare din Brașov, cheltuielile materiale fiind suportate de comitetul bisericii Sf. Nicolae.

În vara anului 1888 Moian urmează un curs de perfecționare în diferite ramuri ale lucrului manual, organizat în Germania de către „Reuniunea germană, pentru lucrul manual, din Leipzig". Totodată în Germania, Moian, a vizitat mai multe școale de la orașe și sate, în care lucrul manual, ca obiect de învățămînt, a fost cel mai bine organizat.

Întors în țară, Moian avea de gînd să înființeze o astfel de reuniune și aci. Împrejurări neprielnice i-au zădărnicit planul. În schimb conducerea eclesiastică a școalelor romînești din Transilvania, convingîndu-se de valoarea instructiv-educativă a lucrului manual, a aprobat memoriul acestuia (mai 1888), și a chemat autorul acestui memoriu la catedra nou înființată, de lucru manual, cu începerea anului 1889/90.

În anii următori, Moian, a ținut cursuri de felul celor amintite mai sus cu învățătorii din Ardeal și Bucovina. Congresul învățătorilor din Romînia, ținut în primăvara anului 1892, îl invită pe Moian să țină două conferințe despre importanța, organizarea și conținutul lucrului manual ca obiect de învățămînt în școala elementară. Învățătorii stăruiesc pentru

organizarea unui curs de vară în acest sens. Un asemenea curs a ţinut Moian la Sibiu în localul şi cu utilajul Institutului pedagogic de aci. In urma acestui curs, G. Moian a fost chemat ca profesor de lucru manual la şcoala normală de învăţători şi la Seminarul central din Bucureşti. In Şcoala normală predă cartonajul, sculptura geometrică, lucrări uşoare de metal şi tîmplărie, iar la Seminarul central, împletituri şi cartonaj. Şi la Bucureşti, Moian continuă să organizeze mai mulţi ani de-a rîndul cursuri de vară de lucru manual pentru învăţători.

In vara anului 1893 Moian pleacă din nou într-o călătorie de studii prin Austria, Elveţia, Franţa, Belgia, Danemarca, Suedia şi Germania. La Nääs, face exerciţii practice. Reîntors în patrie face un raport amănunţit asupra celor constatate, pe care-l înaintează Ministerului Învăţămîntului. Raportul acesta a fost cerut pentru consultare şi de guvernul Bulgariei care aflase de rodnica activitate a lui G. Moian.

In anul 1895 a fost invitat să introducă lucrul manual şi la un liceu particular din Bucureşti.

In dorinţa sa de a fundamenta ştiinţific această ramură a învăţămîntului, Moian a continuat cu studiile de filozofie, pedagogie, medicină, la Universitatea din Leipzig (Germania) între anii 1897—1901, urmărind în acelaşi timp şi dezvoltarea lucrului manual educativ, ca obiect de învăţămînt, în Germania. Reîntorcîndu-se în patrie îşi continuă studiile de medicină la Facultatea de medicină din Bucureşti şi audiază cursuri de anatomie şi fiziologie, cu scopul de a prinde funcţionarea diferitelor organe de simţ, pe care le considera bază nu numai a învăţămîntului manual ci a întregii instrucţii date în şcoală.

George Moian moare la 10 aprilie 1915, la Bucureşti, unde este şi înmormîntat.

Activitatea publicistică a lui G. Moian în cea mai mare parte a ei este concentrată în jurul precizării noţiunii de lucru manual educativ, rolul lui în educaţie şi în instrucţie, organizarea lui, şi a propagandei necesare difuzării lui cît mai rapid şi cît mai temeinic. Publică următoarele lucrări:

— „Economia cîmpului şi grădinăritului", manual pentru uzul şcoalelor elementare, Braşov 1886.

— „Lucrul manual în şcoală", Sibiu 1889.

— „Lucrul manual educativ", Bucureşti 1895. Cartea a fost tradusă şi publicată şi în limba germană sub titlul „Erziehliche Knabenhandarbeit", prin Rudolf Petzel, Oberlehrer, Wien, 1898.

— Lucrarea „Activitatea simţurilor în învăţămînt", a fost publicată post mortem de către fratele său Spiridon, Sibiu 1924. Lucrarea aceasta a fost scrisă în nemţeşte probabil cu intenţia de a o prezenta ca teză de doctorat la Universitatea din Leipzig; a fost tradusă în romîneşte de către profesorul Florea Ilioasă, preocupat şi el deaproape de problema lucrului manual.

Cartea „Şederea în şcoală şi urmările ei", Sibiu 1929 — a fost publicată de asemenea post mortem de fratele său Spiridon.

Concepţia pedagogică a lui G. Moian în problema lucrului manual

Incă în memoriul pe care-l trimite Sinodului arhidiecezan, în anul 1888, sub titlul „Plan pentru instrucţiunea lucrului în şcoalele poporale şi în special în Institutul pedagogic-teologic greco-ortodox din Sibiu" îşi preci-

zează părerile sale în ce privește fundamentarea pedagogică a predării lucrului manual și felul cum crede a se organiza în acest institut. Părerile teoretice de aici bazate doar pe constatări empirice și le întemeiază ulterior prin studii serioase și de lungă durată în străinătate și în țară, care s-au conturat în lucrarea amintită mai sus „Activitatea simțurilor în învățămînt".

În această lucrare, plecînd de la constatarea că omul e stăpînit și condus în viață de două instincte puternice, acel al conservării proprii și al speciei, arată cum activitatea și mișcarea, conturate foarte des în muncă, caracterizează în mod special pe om. Munca desfășurată în scopul satisfacerii acestor instincte produce plăcere, bună dispoziție. „Cel dintîi semn al vieții — spune el — este mișcarea, mișcarea datorită forțelor proprii ale omului, adică activitatea fizică. Această activitate însoțește pe om de la naștere pînă în ultima clipă a vieții sale" [1]. „Copilul este îndemnat la muncă și la mînuirea instrumentelor de lucru de către un sentiment plăcut și pentru el inconștient. El lucrează pentrucă lucrul îi produce bucurie, și bucuria crește în măsura în care îi reușesc lucrurile ce execută... Instinctul activității proprii, ținut treaz și cultivat în mod progresiv de plăcerea deosebită și de iubirea pentru muncă, are menirea să facă pe om apt pentru ocupațiile din ce în ce mai complicate, necesare vieții sale și în consecință perpetuării speciei umane. Acest instinct dezvoltă în om puterile psihice printr-un continuu exercițiu de muncă plăcută, transformă viața sufletească animală, în viață sufletească umană, însușește experiența, luminează conștiința, ridică rațiunea ca forță de conducere în locul instinctului și determină direcția actelor voluntare" [2].

Mergînd mai departe pe calea acestui raționament, constată că instinctul de conservare al individului este, în mare măsură, capabil de dezvoltare și de perfecțiune; mai mult, de la natură, instinctul acesta este supus în mod necesar unei evoluții continue datorită exercițiilor de activitate proprie și conține în sine pecetea întregii educații fizice și psihice a individului. Deci cu cît acest imbold firesc este exercitat mai mult cu atît contribuie mai cu spor la desăvîrșirea omului [3].

De aici trage următoarele concluzii:

1. „Omul se înalță la valoarea superioară, cu care l-a înzestrat natura, prin mijlocul instinctului primordial, ce cuprinde în sine principiul existenței și al educabilității sale, atît în ce-l privește ca individ, cît și ca reprezentant al speciei.

2. Principiul acesta educativ, baza existenței omului, se confundă în manifestarea lui materială cu mișcarea, activitatea proprie, munca.

3. Orice măsură luată în scopul de a desăvîrși în cît mai scurt timp educația omului, trebuie să se conducă după natura și legile de dezvoltare ale acestui instinct, adică să se întemeieze pe mișcare, pe activitatea proprie fizică (care conține în sine și activitatea psihică), pe ocupațiile tehnice" [4].

Organele prin care se desfășoară activitatea noastră sînt simțurile. „Ele sînt mijlocitoare între activitatea noastră internă, între conștiința

[1] „Activitatea simțurilor în învățămînt", pag. 3, Sibiu, 1924.
[2] Idem, pag. 4—5.
[3] Idem, pag. 6.
[4] Ibidem.

noastră şi între lucrurile din afară. Şi cum organele simţurilor sînt extrem de educabile, se înţelege de la sine că prin cultivarea lor, noi contribuim în acelaşi timp la dezvoltarea şi îmbogăţirea conţinutului nostru sufletesc".

Ideile sînt aceleaşi pe care le-a dezvoltat înainte de 26 ani în cartea amintită mai sus „Die erziehliche Knabenhandarbeit".

Bazat pe aceste consideraţii psihologice de ordin general, el trage concluzii referitor la scopul învăţămîntului manual în şcoală. Iată cîteva din scopurile, pe care învăţămîntul lucrului manual în şcoală urmăreşte să le realizeze şi prin care se obţin avantaje de netăgăduit:

1. Instrucţia teoretică-ştiinţifică este ajutată de practică, precum aceasta se sprijină pe cealaltă. „Este ştiut — ne spune el — că după o ocupaţiune încordată spirituală ne recreiem pe deplin, dacă executăm după aceea vreo lucrare corporală; şi tot aşa se întîmplă şi vece-versa".

2. „Lucrul serveşte ca mijloc de a deştepta în copii plăcerea şi iubirea de activitate... De aceea lucrul să-şi aibă o destinaţiune folositoare. Obiectele ce sînt a se face să nu pretindă exerciţii pregătitoare obositoare. Copiii înşişi să-şi facă lucrurile şi nu altul".

3. „Avînd copilul plăcere de lucru, va fi totdeauna atras ba chiar încîntat de aceasta, şi tot timpul de care dispune va fi petrecut în activitatea de diferite categorii".

4. „Individul activ va fi reţinut de la multe, foarte multe fapte imorale şi păgubitoare, pentrucă-i va lipsi timpul chiar şi de a se mai cugeta la astfel de lucruri netrebnice pentru societatea omenească; cu alte cuvinte nu va suferi de boala urîtului, care e izvorul tuturor răutăţilor şi imoralităţilor... Omul e destinat pentru lucru şi cea mai sigură şi mai nefericită pieire a sa e lipsa de lucru".

5. „Prin activitatea continuă folositoare va înflori şi starea materială nu numai a individului însuşi ci şi cea naţională".

6. „Tihna şi îndestularea vor fi însoţitoare credincioase nu numai a singuraticilor indivizi, ci şi a familiilor şi prin urmare a poporului întreg".

7. „Vitalitatea individului, ca şi a poporului, va creşte, pentru că lucrul întăreşte corpul, împrospătează spiritul, agereşte judecata, înveseleşte inima şi face pe om mai puternic întru susţinerea vieţii, întru suportarea şi înfruntarea necazurilor obveniente".

8. „Prin deprinderea la lucru copilul învaţă a-şi întrebuinţa mîinile la ceva folositor... El să fie adică capabil de a-şi putea întrebuinţa mîinele pe cît se poate, la toate soiurile de lucrări, să ştie manipula cu cele mai multe unelte trebuincioase în viaţă".

9. „Copilul este şi trebuie să fie condus la spontaneitate, pentru că orice cunoştinţă sau dexteritate, fie ori cît de înaltă va fi ea, rămîne fără nici o valoare, dacă nu o ştie omul întrebuinţa. De altfel copiii simt bucurie deplină numai atunci, cînd isprăvesc un lucru siguri de sine... (Numai) cînd se conving, că şi ei pot produce ceva, prin urmare şi ei sînt membri folositori în lume, şi pot cîştiga ceva de sine înşişi".

10. „Mai departe, copiii, prin lucru, sînt conduşi la ordine, exactitate şi curăţenie. Ordinea, exactitatea şi curăţenia sînt baza unei culturi adevărat estetice".

11. „Copiii prin instrucţiunea în lucru, se deprind a observa lucrurile cu toată atenţiunea; mai departe se conduc pe o cale practică la sîrguinţă şi perseverenţă în lucrare. Atenţiunea prin lucru devine mai încordată,

mai acurată, mai amănunțită și mai serioasă nu numai asupra obiectului ce îl lucrează copilul, ci asupra studiilor teoretice din școală".

12. „Lucrul în școală va încopcia într-un mod deosebit casa părintească cu școala. Produsele palpabile ale copiilor, folositoare pentru scopurile casnice, vor convinge pe părinți despre binefacerile școalei; aceștia se vor simți îndemnați a face tot posibilul, ca să nu absenteze fiii lor de la școală, căci o astfel de absență o consideră păgubitoare. De aici urmează și aceea, că frecvența la școală va fi mai mare".

13. „Încrederea poporului în învățătorii lui va crește, și acela (e vorba de popor N. R.) se va îndemna mai ușor a jertfi pentru îmbunătățirea veniturilor acestora și pentru înzestrarea școalei cu cele de lipsă pentru instrucțiune, deoarece nu întotdeauna lipsa sau sărăcia este cauza necontribuirilor unuia sau altuia pentru un scop înalt, ci mai vîrtos nevoința sau îndărătnicia provenită din ideea că cutare sau cutare scop nu aduce foloasele, care s-ar aștepta de la el".

14. „Fiind intregită instrucțiunea școlară prin lucrul de mînă în decursul studiului se pot cunoaște înclinările cele mai pronunțate ale fiecărui copil.

...În felul acesta nu se vor mai putea întîmpla greșeli în pregătirile de chemare ale cutărui sau cutărui școlar, ci se va aplica fiecare pe acea carieră, către care îl cheamă talentul său, și pe care va lucra cu mai multă productivitate, atît din punct de vedere al perfecțiunii cît și al învențiunilor" [1].

Ca urmare a motivelor înșirate mai sus, tragem concluzia:

a) „că numai astfel de lucrări se pot cuprinde în resortul programelor de învățămînt ale susmenționatelor institute, care corespund condițiilor stipulate în rîndurile de mai sus;

b) că lucrul de mînă nu este de a se introduce în școală între obiectele de învățămînt, iac-așa numai de dragul lui, ci pentru chemarea cea înaltă a lui în serviciul educației tinerimii școlare, și aceasta nu numai la copii, ci și la copile, pentru că și unii și alții sînt oameni, și unii și alții au chemarea a lucra în viață [2].

În organizarea lucrului manual în școală, Moian preconiza calea mijlocie între cele două păreri opuse, una care subordonează economicului, cîștigului material instrucțiunea lucrului manual, cealaltă care susținea că scopul educativ trebuie să fie călăuzitor. Spiritul său practic nu pierde din vedere valoarea educativă, dar nu neglijează nici satisfacerea materială a nevoilor țăranului nostru, pe care mai ușor îl poți convinge prin acesta, al doilea factor, de necesitatea unui atare învățămînt. De aceea propune tîmplăritul ca prima specialitate. În ce privește celelalte specialități se orientează după nevoile reale ale plugarului de o parte, după condițiile geografice, care oferă materia primă de alta. „Sînt cîmpuri întregi acoperite cu papură, cu pipirig și răchite etc. acestea formează un frumos capital, care din an în an cade la pămînt, se putrezește și îngreunează umbletul și activitatea omului, pe cînd s-ar putea folosi ca material de împletit pentru cele folositoare și prețioase obiecte... Prin urmare în cadrul planului instrucțiunii în lucru este practic a se cuprinde lucrări din productele naturale, numărate mai sus, conform împrejurărilor locale; aceasta înlesnește ajungerea scopului mai vîrtos prin aceea că productul

[1], [2] Lucrau manual în școală, pag. 36—40.

brut pentru lucru se procură de popor cu cea mai mare uşurinţă, deoarece nu are a-l cumpăra [1].

Specialitatea ajutătoare, principală, este desenul. De aceea „desenul liber şi cel liniar să se propună în astfel de măsură, încît un copil să fie în stare a da contur oricărui obiect, care are a-l lucra... Aceasta se poate ajunge mai cu succes în legătură cu tîmplăritul şi sculptura şi cu cartonajul". Mai mult, prin desenul după obiecte „copilul este silit să facă combinaţiuni, să cugete; mintea lui e în vie activitate şi atunci se agereşte, se întăreşte şi se îmbogăţeşte" [2].

In consecinţă, cere să se introducă ca specialităţi ale lucrului manual: tîmplăria în legătură cu sculptura, cartonajul, împletitul în paie, pipirig, papură, nuiele şi albinăritul. Toate acestea să se lucreze după modele şi să se poată întrebuinţa în casă sau în şcoală (aparate de fizică etc.). Exclude obiectele de lux. Primele obiecte date în lucrare să fie mici pentru a se putea termina repede. Precizează apoi, în acest memoriu, uneltele absolut necesare, materia primă şi modalitatea procurării lor şi numărul orelor necesare predării lucrului manual. Pe lîngă învăţămîntul regulat al lucrului manual cere să se menţină sistemul cursurilor de vară pentru învăţătorii aflaţi deja în învăţămînt.

Acestei programe făcută prin trebuinţele limitate ale unui institut de învăţămînt şi pentru nevoile materiale ale unui colţ de ţară romînească, i-au urmat altele cu caracter general din însărcinarea Ministerului Instrucţiunii Publice al Romîniei cu ocazia diferitelor reforme generale sau parţiale ce s-au succedat.

Profesorul G. Moian a fost preocupat şi de alte probleme pedagogice. In lucrarea sa „Şederea în şcoală" atinge probleme ca acelea a oboselii, surmenajului, nervozităţii, educaţiei morale prin remediul nervozităţii, a influenţei reciproce dintre şcoală şi starea socială etc., care dau dovadă nu numai de spirit preocupat de problemele şcoalei timpului său ci şi de o minte clarvăzătoare care ştie preconiza remedii juste, pentru înlăturarea răului din şcoală.

---

[1] Lucrul manual în şcoală, pag. 36—40.
[2] Ibidem.

DIN EXPERIENȚA ȘCOLII NOASTRE

UNELE PROBLEME ÎN LEGĂTURĂ CU PREGĂTIREA CADRELOR DE PEDAGOGI PENTRU CULTURA FIZICĂ

ANGHEL MANOLACHE
Conf. univ.

Pregătirea cadrelor de pedagogi pentru cultura fizică prezintă, în țara noastră, o importanță deosebită. Pentru a desprinde și sublinia importanța și cerințele generale și pedagogice pe care le ridică această problemă, este necesar să-i cunoaștem cadrul larg în care se situează.

Cultura fizică este o parte a întregii culturi socialiste. În regimul nostru democrat-popular, mișcarea de cultură fizică și sport este o parte însemnată a revoluției culturale, care însoțește și sprijină revoluția economică. Munca în domeniul culturii fizice constituie o parte însemnată a întregii munci politice generale și cultural-educative, care se desfășoară în țara noastră. Hotărîrea Biroului Politic al C.C. al P.M.R. asupra problemei stimulării și dezvoltării continue a culturii fizice și a sportului, din iunie 1949, subliniază: „cultura fizică și sportul, îndrumate de partid, constituie o contribuție însemnată la formarea unui om nou, luptător hotărît și activ pentru construirea socialismului" [1]. Servind cauza luptei pentru o viață nouă, cultura fizică este astăzi, în țara noastră, o importantă problemă de stat.

În adevăr, scopul culturii fizice este să asigure cetățenilor statului nostru o înaltă capacitate de muncă și de apărare a patriei, să contribuie la pregătirea unei noi generații de oameni sănătoși, plini de optimism și de dragoste de viață, capabili să muncească și să trăiască în condițiile vieții noi. „Tineretul, spunea Lenin, trebuie să întîmpine lupta pentru comunism puternic, sănătos, cu nervi de oțel și mușchi de fier" [2].

Slujind cauza construirii socialismului, cultura fizică și sportul au căpătat o uriașă însemnătate socială și o largă dezvoltare; ea se bucură de atenția partidului și guvernului care manifestă o grijă permanentă pentru sănătatea și dezvoltarea multilaterală a tinerei generații.

Starea fizică a celor ce muncesc, depinde de influența tuturor condițiilor de educație multilaterală a tinerei generații, și, în special, de felul cum se realizează latura fizică a educației multilaterale. De aceea, în societatea noastră, educația fizică — proces pedagogic al culturii fizice — este parte organică a întregii munci de educație comunistă a celor ce muncesc, a tinerei generații.

Odată cu dezvoltarea și perfecționarea producției socialiste, cu creșterea nivelului material și cultural al maselor, se dezvoltă și cultura fizică.

---

[1] Rezoluții și Hotărîri ale C.C. al P.M.R., 1948—1950, Ed. P.M.R., ed. I, pag. 112.
[2] Hotărîrile Guvernului și ale Partidului U.R.S.S. cu privire la școală, 1939, pag. 15.

Cultura fizică şi sportul ating astăzi în ţara noastră dezvoltare de masă, încep să devină o necesitate vitală a milioanelor de oameni ai muncii.

Ca parte componentă a întregii munci politice generale şi cultural educative, munca în domeniul culturii fizice şi sportului este dusă de diferite instituţii şi organizaţii: Comitetul pentru Cultură Fizică şi Sport, Consiliul Central al Sindicatelor, Uniunea Tineretului Muncitor, Ministerul Forţelor Armate, Ministerul Afacerilor Interne, Ministerul Învăţământului, Ministerul Sănătăţii, Sfaturile populare etc., care printr-o activitate organizată şi continuă realizează politica partidului şi guvernului în domeniul culturii fizice şi sportului.

Rolul principal şi de mare răspundere în orientarea justă, în organizarea şi desfăşurarea ştiinţifică a procesului pedagogic de educaţie fizică, în educarea comunistă multilaterală a tineretului şi oamenilor muncii, prin activitatea de cultură fizică şi sport, revine pedagogilor pentru cultură fizică. De pregătirea lor, în Institutul de cultură fizică depinde, în mare măsură, succesul mişcării de cultură fizică şi sport în ţara noastră.

Munca pedagogilor de cultură fizică este complexă şi multilaterală. Activitatea acestora se desfăşoară în condiţii felurite de muncă: în şcoli de diferite grade şi tipuri, de la instituţiile preşcolare la învăţământul superior; în asociaţii sportive şi colective sportive, cu diferite secţii pe ramuri de sport; în cercuri sportive şi colective sportive şcolare; pe loturi naţionale, cantonamente, demonstraţii şi competiţii sportive etc.

Pedagogii de cultură fizică folosesc cele mai variate forme de activitate: lecţii de educaţie fizică la orele de curs, lecţii în cadrul cercurilor şi colectivelor sportive şcolare, lecţii de antrenament, gimnastică în producţie etc. Ei îşi desfăşoară activitatea cu copii, tineri, maturi, ţinînd seama de particularităţile de dezvoltare fizică şi de posibilităţile de practicare a exerciţiilor fizice; la fel cu începători sau cu vîrfuri sportive, cu sportivi de performanţă, care-şi confruntă capacităţile şi pregătirea cu sportivii altor ţări, reprezentînd culorile patriei noastre.

Pentru formarea multilaterală a celor educaţi, îmbină exerciţiile fizice, sub diferite forme sportive: gimnastică, atletism, jocuri sportive şi dinamice etc. cu măsurile de igienă socială şi individuală, cu regimul de viaţă şi activitate, cu munca fizică realizată în diferite forme şi cu variate scopuri, precum şi cu folosirea factorilor naturali (apă, aer, soare), în scopul întăririi sănătăţii şi călirii organismului.

Munca pedagogului de cultură fizică este dusă la oraşe şi sate; în colective sportive din întreprinderi industriale sau în sectorul agricol socialist; în cadrul activităţilor profesionale normate (în şcoli, asociaţii sportive) ca şi în cadrul numeroaselor şi variatelor activităţi obşteşti ce le revin; în condiţii materiale deosebite avînd săli de gimnastică, terenuri, aparate, material sportiv, sau în lipsa acestora.

În fine, pedagogul de cultură fizică lucrează totdeauna cu un colectiv în mişcare.

Educaţia fizică just organizată constituie una din condiţiile necesare pentru dezvoltarea şi activizarea funcţiunilor organismului, dar ea exercită şi o influenţă pozitivă asupra dezvoltării intelectuale. Învăţătura întemeietorilor marxism-leninismului despre unitatea dezvoltării fizice şi intelectuale este concretizată strălucit în învăţătura fiziologică a academicianului I. P. Pavlov, care a arătat că activitatea musculară are o uriaşă importanţă pentru dezvoltarea creierului. Exerciţiile fizice just organizate

exercită o influenţă pozitivă asupra dezvoltării întregului organism, asupra dezvoltării multilaterale a omului.

Pentru a aduce adevărata contribuţie la educaţia comunistă a tinerei generaţii şi a oamenilor muncii, munca pedagogului de cultură fizică presupune o metodică bogată şi complexă.

Rolul cultural-educativ, sarcinile multiple pe care le realizează şi extensiunea culturii fizice în statul nostru, precum şi condiţiile variate în care se desfăşoară munca pedagogului de cultură fizică, multilateralitatea şi complexitatea acestei munci, ridică cerinţe înalte faţă de pregătirea teoretică şi practică a pedagogilor de cultură fizică, presupun o înaltă măiestrie pedagogică.

Imaginea de odinioară a profesorului de „gimnastică" lipsit de cultură generală şi pedagogică, cu o pregătire profesională limitată şi unilaterală, este cu totul deformată şi depăşită. Ideea că „gimnastica" poate fi predată de orice profesor improvizat este nu numai falsă dar şi dăunătoare. Concepţia că procesul pedagogic de educaţie fizică presupune o metodică omogenă, lineară şi simplă este neîntemeiată, neştiinţifică, străină de scopurile importante şi de sarcinile măreţe puse culturii fizice în societatea noastră. Organizarea, conducerea şi desfăşurarea ştiinţifică a educaţiei fizice ca proces pedagogic al culturii fizice, reclamă pregătire temeinică şi largi posibilităţi de orientare ideologică, necesită cunoaşterea profundă a legilor dezvoltării fizice şi psihice la diferite vîrste, precum şi a legilor procesului instructiv-educativ, necesită cunoaşterea condiţiilor de muncă în diferite profesiuni, precum şi cunoaşterea cerinţelor tehnice ale exerciţiilor fizice. Toate acestea fac din pregătirea pedagogului de cultură fizică o problemă importantă şi complexă.

Profilul pregătirii pedagogului de cultură fizică nu este încă suficient cristalizat. Experienţa de pînă acum este neîndestulătoare şi mai ales insuficient cunoscută pentru a contribui la această finisare.

Această experienţă se cere atent analizată şi studiată în lumina documentelor Congresului al doilea al P.M.R. şi Hotărîrile C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R., cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală în R.P.R., pentru a trage cele mai juste concluzii şi învăţăminte în legătură cu profilul pregătirii pedagogilor de cultură fizică.

În materialul de faţă încerc să ridic această problemă, referindu-mă în special la pregătirea practică pedagogică.

Astăzi, în sistemul învăţămîntului din Republica noastră, pregătirea pedagogului de cultură fizică — profesorul de educaţie fizică şi antrenorul cu înaltă calificare în domeniul culturii fizice — se face în Institutul de Cultură Fizică, cu o durată de şcolaritate de 4 ani. În acest timp se dă atît pregătirea teoretică, cît şi cea practică — de specialitate şi pedagogică.

În Institutul de Cultură Fizică se pregătesc specialişti în cultură fizică cu înaltă calificare şi profil „general", „integral"; studenţii Institutului de Cultură Fizică se pregătesc să fie cadre de profesori de educaţie fizică pentru învăţămîntul superior şi învăţămîntul mediu, antrenori de înaltă calificare în asociaţii şi colective sportive, conducători şi organizatori în mişcarea de cultură fizică şi sport.

Pregătirea teoretică a absolvenților I. C. F. se realizează prin planul de învățămînt al I. C. F. care cuprinde obiecte de învățămînt menite să dea pregătirea ideologică, pedagogică, metodică.

În anii I și II se urmărește pregătirea generală, de bază, în domeniul educației fizice, iar în anii III și IV se insistă mai mult asupra pregătirii de specialitate într-o ramură de sport: gimnastică, atletism, jocuri sportive, înot etc.

Pregătirea se asigură prin cursuri (prelegeri), seminarii, lecții de laborator și lecții practice de educație fizică în diferite ramuri de sport și prin practica pedagogică și practica pedagogică organizatorică.

Pregătirea practică constituie un capitol foarte important în pregătirea cadrelor de pedagogi, cu înaltă calificare în cultura fizică. În ultimii ani, I. C. F. a făcut mari sforțări pentru a îmbunătăți pregătirea pedagogică a studenților și a obținut unele rezultate în această direcție.

Practica pedagogică s-a organizat astfel: practica pedagogică în învățămîntul mediu, în anul III, pe o perioadă de 25 zile, în semestrul al doilea; practica pedagogică în învățămîntul superior, în anul IV, pe o perioadă de 25 zile, în semestrul întîi.

Practica pedagogică în învățămîntul mediu și superior este organizată și condusă de catedra de teoria și metodica educației fizice, și se realizează în conformitate cu regulamentul practicii pedagogice respective.

În procesul practicii pedagogice din învățămîntul mediu și superior se urmărește: să fixeze și să concretizeze cunoștințele teoretice dobîndite de studenți la pedagogie, metodica educației fizice, metodica ramurilor de sport și psihologie; să verifice și să adîncească întreaga pregătire dobîndită de studenți în I.C.F.; să formeze la studenți deprinderile și calitățile pedagogului de cultură fizică, în primul rînd, deprinderea de a pregăti și ține lecții de educație fizică, de a organiza și conduce diferite activități în afară de clasă și extrașcolare; să fixeze cunoștințele și să formeze deprinderi organizatorice, să obișnuiască pe studenți cu problemele și cerințele muncii pedagogului de cultură fizică în școala medie și în învățămîntul superior, în special, cu alcătuirea documentelor didactice.

Pentru atingerea acestor scopuri, studenții organizați pe grupe de cîte 5—6, sînt obligați să desfășoare 6 ore de activitate zilnică sub îndrumarea profesorului metodist, într-o școală medie, apoi într-o instituție de învățămînt superior.

În primele zile, studenții se informează și se obișnuiesc cu mediul nou de muncă, iar în restul timpului efectuează 5—6 lecții de educație fizică. Ultima lecție „finală", are un coeficient de greutate mai mare, contribuind la aprecierea activității și reușitei studentului și la acordarea calificativului pentru practica pedagogică.

Practica pedagogică organizatorică este condusă de catedra de organizarea și istoria culturii fizice și se face în anul IV, în semestrul al doilea, într-o perioadă de 28 de zile, potrivit regulamentului de practica pedagogică organizatorică.

Practica pedagogică organizatorică a studenților se face în cadrul organelor C.C.F.S., asociațiilor sau colectivelor sportive din București sau din țară, studenții fiind repartizați pe grupe de 2—5 studenți.

La început studenții se informează și se obișnuiesc cu condițiile muncii, cercetează planurile de muncă, documentele pedagogice, caută să cunoască munca colectivului, munca de conducere a acestor organe,

legăturile şi modul de a duce la îndeplinire diferitele sarcini. In fine, lucrează efectiv în cadrul colectivului sportiv, în secţii. I se cere studentului să înfiinţeze chiar o secţie nouă, acolo unde nu există şi se poate şi să conducă efectiv munca de instruire sportivă şi de educaţie în cadrul unei secţii a colectivului sportiv.

Conducătorul practicii este şeful catedrei respective. Conducerea în mod efectiv a practicii, în fiecare sector — învăţămînt mediu, învăţămînt superior şi organizatoric — este încredinţată cîte unui cadru didactic, lector sau asistent, de la catedra respectivă, numit „responsabilul practicii".

Conducerea directă şi îndrumarea pe teren a unei grupe de studenţi practicanţi este încredinţată unui metodist, numit dintre cadrele didactice — asistent sau lector — de la catedrele care conduc practica pedagogică, sau de la catedrele de pedagogie, psihologie şi catedrelor principalelor ramuri de sport: gimnastică, atletism, jocuri sportive.

Un rol foarte important în îndrumarea studenţilor în practica pedagogică în învăţămîntul mediu o are profesorul de educaţie fizică, iar în învăţămîntul superior asistentul, pe lîngă care sînt repartizaţi să lucreze grupele de studenţi.

In ultimii ani, folosind experienţa institutelor de cultură fizică din Uniunea Sovietică, în legătură cu practica pedagogică a studenţilor, I.C.F. a organizat şi desfăşurat practica pedagogică şi practica pedagogică organizatorică în condiţiuni satisfăcătoare, obţinînd rezultate pozitive în pregătirea practică a studenţilor. Cei mai mulţi dintre absolvenţii institutului dau rezultate bune în munca instructiv-educativă, la locul lor de muncă.

Există însă şi lipsuri reale în pregătirea practică a pedagogilor pentru cultura fizică. Analiza cauzelor acestor lipsuri poate duce la măsuri menite să îmbunătăţească munca de pregătire a pedagogilor de cultură fizică.

Mă voi referi la unele din principalele probleme pe care le ridică experienţa de pînă aci în pregătirea practică a cadrelor de pedagogi pentru cultură fizică.

Experienţa dobîndită arată că năzuinţa de a asigura, în Institutul de Cultură Fizică, *pregătirea temeinică* a pedagogului, de cultură fizică cu o *înaltă calificare* şi *profil general* — integral — corespunzător multiplelor cerinţe ale mişcării de cultură fizică şi sport din ţara noastră — întîmpină serioase dificultăţi. Studentul institutului de cultură fizică nu-şi poate însuşi, în acelaşi timp, în cei 4 ani de studiu, cu planul de învăţămînt şi programele şcolare actuale şi cu organizarea muncii de pregătire practică actuală, pregătirea temeinică — teoretică şi practică — necesară pedagogului profesor de educaţie fizică, pentru învăţămîntul mediu şi superior şi totodată pregătirea antrenorului de stat, specialist cu înaltă calificare într-o anumită ramură de sport, precum şi pregătirea de organizator şi conducător în mişcarea de cultură fizică şi sport.

Specializarea accentuată şi timpurie cerută de profilul pregătirii antrenorului specialist într-o ramură de sport, împiedică pregătirea corespunzătoare pedagogului de cultură fizică — profesor de educaţie fizică.

De asemenea, pregătirea practică pedagogică şi organizatorică rămîne insuficientă, cu mult sub nivelul cerinţelor muncii pe care va avea

s-o desfăşoare, atît pedagogul profesor de educaţie fizică pentru învăţămînt, cît şi antrenorul.

Pedagogul, profesor de educaţie fizică trebuie să cunoască, să organizeze şi să conducă procesul pedagogic de educaţie fizică în şcoală, în care, potrivit programelor şcolare, predă elemente din toate categoriile de exerciţii fizice, aparţinînd tuturor ramurilor de sport, pe care trebuie să le predea metodic — să le demonstreze corect şi să le explice clar — pentru a fi însuşite de elevi şi studenţi.

În munca profesorului de educaţie fizică, accentul cade pe caracterul pedagogic şi metodic al muncii, nu pe perfecţiunea tehnică în execuţie şi pe performanţă, pe priceperea de a instrui pentru performanţă, ca în cazul antrenorului care lucrează în colectivele sportive ale asociaţiilor cu colective fruntaşe, cu loturi naţionale, în cantonamente etc.

De aceea, dacă pentru pregătirea pedagogului de cultură fizică — antrenor într-o ramură de sport — specializarea din primii ani de studii, accentuarea şi desăvîrşirea acestei specializări pînă la sfîrşitul studiilor şi practica pedagogică în colective sportive, cu echipe fruntaşe şi sportivi de performanţe, constituie o necesitate pentru pregătirea sa temeinică şi profundă, pentru pedagogul de cultură fizică — profesor de educaţie fizică în învăţămînt — această specializare începe de la un punct să constituie un neajuns, o piedică, fiindcă se face în detrimentul profilului pregătirii sale. Argumentarea că şi profesorii de educaţie fizică duc muncă asemănătoare în colectivele sportive şcolare şi adeseori sînt obligaţi să instruiască — pentru performanţă — pe unii dintre elevii lor, sportivi fruntaşi, nu este suficientă. *Specializarea timpurie şi accentuată,* în deosebi în anumite ramuri de sport care se întîlnesc mai rar, în pregătirea fizică a tineretului studios — ca scrimă, haltere, lupte, rugby etc. nu foloseşte pedagogului de cultură fizică pentru învăţămînt. La practica pedagogică în învăţămîntul mediu, desfăşurată în ultima parte a anului şcolar — 1955—56, studentul V. I. foarte bun specialist într-un joc sportiv practicat în şcoli, jucător în echipa naţională, s-a dovedit incapabil să demonstreze la lecţiile de educaţie fizică de la clasele a VIII-a şi a IX-a unele dintre exerciţiile de gimnastică prevăzute pe programă şi folosite mult în educaţia fizică a elevilor: „săritura peştelui", „la ladă", „stat în cap" „la saltea", „balans şi trecerea picioarelor peste bară" la paralele, care formau sarcinile principale ale lecţiilor. Studentul s-a văzut nevoit să recurgă, pentru demonstrare, la ajutorul altui student din grupa de practică pedagogică, iar în alt caz la ajutorul unui elev bun sportiv. Elevii „necruţători" au declarat că n-au înţeles demonstrarea elevului şi au rugat pe student să le arate el cum se execută corect exerciţiul. Se înţelege încurcătura în care s-a găsit studentul şi faptul că mersul lecţiei a fost puternic influenţat în sens negativ.

Principalele observaţii ale celor mai mulţi metodişti, profesori de educaţie fizică şi asistenţi, conducători ai practicei pedagogice, în legătură cu pregătirea şi comportarea studenţilor I.C.F. în practica pedagogică, remarcă lipsurile datorate specializării accentuate într-o anumită ramură de sport. De regulă studenţii stăpînesc şi utilizează în orice lecţie exerciţii, mişcări şi elemente din ramura de sport de specialitate.

Cele mai multe lecţii suferă din cauza lipsei de varietate a exerciţiilor fizice folosite, din cauza uniformităţii, chiar a săraciei de exerciţii, care să solicite întregul organism sau cît mai multe grupe musculare. Mulţi

studenţi practicanţi au tendinţa de a fixa ca sarcini ale lecţiei exerciţii din specialitatea respectivă. Indicaţiile profesorilor de educaţie fizică din şcolile medii şi cerinţa de a respecta programa şcolară devin adesea inoperante în faţa dificultăţilor întîmpinate în rezolvarea unor sarcini din afara specialităţii. Adeseori studenţii nu pot satisface cerinţa categorică ce se ridică în faţa profesorului de educaţie fizică de a fi pregătiţi pentru toate ramurile sportive prevăzute în programa şcolară, în ce priveşte posibilitatea de prezentare metodică, de demonstrare, a exerciţiilor prevăzute de programele şcolare de educaţie fizică. Specializarea dusă prea departe pentru pregătirea profesorilor de educaţie fizică, nu numai că ocupă timpul şi absoarbe preocupările studentului, dar totodată duce la subaprecierea celorlalte ramuri de sport şi la neglijarea pregătirii generale.

Pe de altă parte, năzuinţa de a cuprinde şi realiza cele 2 laturi ale pregătirii, practică-pedagogică şi pedagogică-organizatorică, într-un timp limitat, duce la o dispersare a preocupărilor pentru pregătirea practică pedagogică a absolvenţilor Institutului de Cultură Fizică; face ca studenţii să nu dobîndească pregătirea necesară pentru niciuna dintre ele, să nu-şi vadă clar golurile în pregătire şi să nu aprecieze just pericolul necompletării lor. Studenţii care nu corespund la una sau alta dintre cele două laturi ale pregătirii, sau nu satisfac cerinţele niciuneia dintre ele, aşteaptă repartizarea în producţie, adesea nehotărîţi la voia întîmplării. Chiar pregătirea antrenorilor pentru diferite ramuri de sport este în mod evident insuficientă, mai ales în ce priveşte munca pedagogică în colectivele sportive, instruirea şi educarea comunistă a sportivilor fruntaşi.

La insuficienţa pregătirii practice pedagogice a profesorului de educaţie fizică trebuie adăugată şi *lipsa în actualul sistem a oricărei pregătiri practice pedagogice pentru învăţămîntul elementar de 7 ani.*

Pînă în prezent, profilul pregătirii absolventului I.C.F. în ce priveşte pedagogul de cultură fizică pentru învăţămînt, era orientat numai spre pregătirea profesorului de educaţie fizică pentru învăţămîntul superior şi mediu, nu şi pentru clasele V—VII. Se considera că necesităţile de cadre de profesori de educaţie fizică, pentru această verigă importantă a învăţămîntului de cultură generală, trebuie să fie satisfăcute prin pregătirea dată de şcolile medii tehnice de cultură fizică şi şcolile pedagogice de educaţie fizică. În realitate, din ce în ce mai mulţi absolvenţi ai Institutului de cultură fizică sînt repartizaţi şi lucrează la clasele V—VII, deşi n-au făcut nici un fel de practică pedagogică în acest învăţămînt, care cuprinde elevi cu particularităţi de dezvoltare fizică şi psihică deosebite, cu programe şcolare diferite, cu forme de organizare proprii şi lecţii cu metodică complexă.

Privită sub aspectul educaţiei fizice, ca parte componentă a educaţiei multilaterale a elevilor, lipsa cadrelor de pedagogi pentru educaţia fizică, cu înaltă calificare şi pregătire practică pedagogică specială pentru clasele V—VII, constituie, fără îndoială, una din cauzele lipsurilor existente în învăţămîntul de cultură generală, privind educaţia fizică.

Sarcinile importante trasate prin recenta Hotărîre a C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. învăţămîntului de 7 ani, în ce priveşte dezvoltarea fizică armonioasă şi lărgirea sferei deprinderilor de educaţie fizică şi sport ale elevilor, nu pot fi îndeplinite decît de profesori

de educație fizică pregătiți temeinic din punct de vedere profesional și pedagogic, sub aspect teoretic cît și practic, care să organizeze și să conducă științific procesul pedagogic în unități școlare de 7 ani puternice.

Ținînd seama de experiența dobîndită pînă în prezent, apreciem că, în pregătirea studenților I.C.F., este necesar să se renunțe la sistemul de pregătire cu profil „general", „integral" și să se asigure pregătirea pedagogului de cultură fizică cu înaltă calificare și cu *profil larg* în două direcții:

a) *pedagogi de cultură fizică pentru învățămînt,* profesori de educație fizică care să predea în învățămîntul de 7 ani și mediu, de cultură generală și superior, profesional, tehnic, pedagogic;

b) *pedagogi de cultură fizică pentru sport,* antrenori cu înaltă calificare, pentru munca pedagogică în colectivele asociațiilor sportive, pentru pregătirea, instruirea și educarea sportivilor de performanță în diferite ramuri de sport și, eventual, pentru munca organizatorică și de conducere în mișcarea de cultură fizică și sport.

Formula organizatorică poate fi realizată prin reprofilarea I.C.F. orientată în acest sens.

Astfel, devine posibilă pregătirea temeinică teoretică și practică a pedagogului de cultură fizică pentru unul din cele două mari compartimente de activitate pedagogică în domeniul culturii fizice. Totodată se crează premize pentru rezolvarea problemei orientării profesionale precise a studentului I.C.F., cultivarea dragostei pentru munca de profesor de educație fizică sau antrenor, justa planificare a cadrelor de pedagogi pentru cultura fizică, raționala valorificare a pregătirii lor, prin repartizarea și folosirea acestora potrivit pregătirii lor și necesităților mișcării de cultură fizică și sport din țara noastră.

Pînă la rezolvarea definitivă a acestei probleme, care cere studiu și timp, se poate realiza îmbunătățirea sistemului de specializare, prin evitarea accentuării specializării într-o ramură de sport făcută în detrimentul pregătirii generale profesionale și pedagogige și prin reorganizarea practicii pedagogice și a practicii pedagogice organizatorice.

Timpul afectat pregătirii practice pedagogice a studenților I.C.F. prin planul de învățămînt este suficient. Totuși studenții nu reușesc să dobîndească pregătirea practică necesară. Pe deoparte, din cauza arătată mai sus: greutatea de a cuprinde și a realiza sarcinile pregătirii pedagogului de cultură fizică pentru învățămînt, cît și cele ale pregătirii ca antrenor; pe de altă parte, din cauză că timpul repartizat celor trei feluri de practică pedagogică este limitat pentru fiecare categorie la o singură perioadă scurtă: douăzeci și cinci de zile.

Studenții nu reușesc să cunoască îndeajuns munca școlară, sau munca de instruire și educație în colectivele asociațiilor sportive. În școli, nu reușesc să se familiarizeze cu mediul de muncă, cu problemele școlii și cadrelor didactice în diferite faze, nicidecum să înțeleagă problemele, să dobîndească interes, să se atașeze de munca pedagogică din școli. Nu iau legătură, în nici un fel, cu școala și profesorii în etapa începerii anului școlar, cînd se duce munca importantă de pregătire și de asigurare a condițiilor de reușită, atît pentru întreaga muncă școlară, cît și pentru fiecare profesor, cînd, la educația fizică, se pregătesc terenurile sportive, sălile de sport, aparatele, materialele sportive etc., se studiază programele școlare și se alcătuiesc documentele de planificare, în urma

consfătuirilor raionale ale cadrelor didactice. Nu iau legătură cu şcoala în diferite etape ale predării materiei, ale pregătirii pentru competiţiile sportive şcolare şi ale organizării şi desfăşurării lor. Nu au prilejul să cunoască munca celorlalţi pedagogi de la alte obiecte de învăţămînt. Nu cunosc munca consiliului pedagogic, problemele disciplinei şcolare, munca de perfecţionare a cadrelor didactice, activitatea obştească a acestora şi alte probleme importante ale muncii şcolare.

În principal, aceste lipsuri sînt generate de faptul că şi legătura studenţilor practicanţi cu şcoala se stabileşte numai în cele cîteva perioade scurte şi fixe în practică pedagogică şi de fiecare dată la o nouă şcoală.

De aceea, şi-a făcut loc şi stăruie la unii studenţi impresia că practica pedagogică este o preocupare trecătoare că perioada de practică pedagogică este un fel de „vacanţă" folosită în acest scop şi că principalul lucru este să promovezi „colocviul" de practică pedagogică.

Aceste neajunsuri se pot remedia printr-o legătură îndelungată şi strînsă cu şcoala şi cu colectivele sportive şi printr-o mai bună organizare a practicii pedagogice.

Pentru a realiza aceasta este necesar să se fixeze o anumită şcoală pentru practica pedagogică, pentru pregătirea pedagogică de cultură fizică pentru învăţămînt, profesori de educaţie fizică — şi pentru pregătirea cadrelor de pedagogi antrenori în anumite colective sportive şi loturi de sportivi.

Şcolile de practică pedagogică — de şapte ani şi medii — trebuie să fie fixate la propunerea I. C. F. şi să fie încadrate cu profesori de educaţie fizică dintre cei mai buni şi cu suficientă experienţă didactică. Prin fixarea obligaţiei de muncă şi prin salarizare, trebuie să se creeze acestor cadre didactice condiţiile necesare pregătirii lor continue, bunei desfăşurări a procesului de învăţămînt şi îndrumării practice pedagogice a studenţilor. Orarul şi întreaga organizare a muncii didactice, metodice, în afară de clasă şi extraşcolară din aceste şcoli să fie făcută de acord cu conducerea practicei pedagogice din I.C.F.

Timpul rezervat practicei pedagogice în planul de învăţămînt trebuie eşalonat pe întreaga durată a anului şcolar (de exemplu, cîte două zile pe săptămînă, consecutive, în decursul semestrelor de practică pedagogică, semestrele 6, 7 şi 8). La încheierea practicei pedagogice, în fiecare semestru, s-ar rezerva cîte o săptămînă de practică pedagogică continuă, pentru terminarea lecţiilor finale şi a tuturor lucrărilor necesitate de încheierea cu cît mai bune rezultate şi învăţăminte a practicei pedagogice.

În acest fel s-ar păşi la lichidarea ideii false care stăruie încă în prezent la unii că practica pedagogică este un „auxiliar". S-ar crea premize pentru a asigura unitatea între teorie şi practică. Studenţii ar înţelege uşor că teoria pedagogică izvorăşte din practica muncii şcolare şi de cultură fizică, corespunde necesităţilor practicii, luminează această practică, şi că pedagogul practician de cultură fizică are nevoie de teorie, de pregătirea teoretică, pentru a conduce şi desfăşura ştiinţific şi eficace munca practică.

Practica pedagogică trebuie să fie astfel organizată încît studenţii să ia contact şi să cunoască întreaga muncă din şcoli şi din colectivele sportive ale asociaţiilor. De exemplu, în şcoli, studenţii trebuie să frec-

venteze un număr de lecţii la diferite obiecte de învăţămînt, în afară de educaţia fizică, să urmărească şi să cunoască diferite activităţi în afară de clasă şi extraşcolare, munca metodică, manifestări culturale, munca cu părinţii, munca consiliului pedagogic, regimul şcolar, problemele disciplinei şcolare ale închegării şi dezvoltării colectivului de elevi etc.

De asemenea, este necesar să se organizeze *practica pedagogică la şcolile săteşti,* cel puţin pentru cîteva zile, spre a da posibilitate studenţilor să cunoască condiţiile de muncă din aceste şcoli, specificul şi sarcinile muncii în şcolile săteşti.

O altă problemă importantă pe care o ridică experienţa de pînă aci, şi de soluţionarea căreia depinde îmbunătăţirea pregătirii pedagogului de cultură fizică, este orientarea pedagogică a pregătirii practice a studenţilor I.C.F., începînd cu latura metodică a lecţiilor practice din I.C.F. pînă la orientarea strict pedagogică a tuturor activităţilor duse, sau care ar trebui duse, în cadrul practicii pedagogice şi practicii pedagogice organizatorice.

Pînă acum, în practica pedagogică a studenţilor I.C.F., atenţia a fost îndreptată, în principal asupra structurii lecţiei, conspectului lecţiei, „densităţii" lecţiei (folosirea fiecărui minut la lecţie) şi asupra documentelor de planificare ale profesorului de educaţie fizică sau antrenorului. Mai puţin a fost îndreptată atenţia asupra procesului de învăţămînt şi procesului de antrenament, asupra scopului lecţiei, asupra conţinutului şi metodelor prin care se realizează scopul; a legăturii cu programa şcolară; asupra locului şi rolului fiecărei lecţii, ca o verigă în lanţul lecţiilor prin care se predă, într-o anumită ordine, materialul prevăzut de programa şcolară, în vederea atingerii scopului educaţiei fizice, ca parte a educaţiei comuniste, multilaterale. Şi mai slabă a fost preocuparea pentru latura educativă a antrenamentului sportiv, pentru conţinutul şi metodica lecţiilor de antrenament.

Aşa se explică faptul că adesea studenţii fixează la întîmplare sarcinile lecţiei (diferitele exerciţii fizice care se folosesc în lecţii) la practica pedagogică, fără grijă pentru realizarea programei şcolare, fără preocupare specială pentru repetarea şi fixarea a ceea ce elevii au învăţat în lecţiile precedente, sau pentru a pregăti şi uşura învăţarea unor exerciţii noi, în viitoarele lecţii.

De aci şi sărăcia şi uniformitatea exerciţiilor fizice în lecţii: aproape aceleaşi exerciţii se întîlnesc în multe lecţii, mai ales în partea pregătitoare şi de încheiere a lecţiei şi aceleaşi elemente de întrecere şi joc, indiferent de tipul de şcoală şi de clasă cu care se lucrează.

De asemenea, se manifestă o subapreciere a pregătirii lecţiei, alcătuirii conspectului, discutării lui, din timp, cu profesorul de educaţie fizică, la care este repartizat studentul pentru practică pedagogică, şi cu metodistul. Acest fapt se reflectă şi în felul cum este alcătuită rubrica „indicaţii metodice" din conspectul lecţiei. Această rubrică, este în cele mai multe cazuri, cu totul săracă, dacă nu goală. Rareori întîlnim cîteva indicaţii tehnice. Nicidecum indicaţii metodice, deşi necunoaşterea cerinţelor metodice şi lipsa lor din conspect se simte adînc.

Analiza lecţiilor, chiar a celor finale, este de cele mai multe ori, superficială. Discuţiile sînt reduse, fără conţinut. Rareori se aminteşte latura educativă a scopului lecţiei. Interesul pentru lecţie, ca un prilej de a-şi verifica cunoştinţele, de a învăţa lucruri noi, este redus.

Principala preocupare, la mulți studenți practicanți, pare să fie aprecierea metodistului și calificativul acordat.

Lipsa unei juste și suficiente orientări pedagogice a practicii pedagogice rezultă și din faptul că studenții nu sînt îndrumați și obligați să cunoască elevii — urmărind sistematic și consemnînd rezultatele observației pedagogice, alcătuind caracterizarea psihologică și pedagogică a unui elev, discutînd cu catedra de psihologie și pedagogie, lămurind problemele, învățînd să se apropie de elevii sau sportivii cu care lucrează, să-i cunoască, să-i trateze și să-i îndrumeze pedagogic.

Fără îndoială că aceste lipsuri se explică, în parte, și prin cauzele de care am vorbit mai înainte. În cea mai mare măsură ele se datoresc însă insuficientei orientări pedagogice a practicei pedagogice.

Astfel organizată și îndrumată pedagogic, practica pedagogică a studenților I.C.F. i-ar apropia mai mult de munca școlară, de munca pedagogică în mișcarea de cultură fizică și sport; le-ar deschide altă perspectivă cu privire la importanța și necesitatea pregătirii lor teoretice, la necesitatea de a îmbogăți necontenit această pregătire; i-ar face să se atașeze de munca pedagogică, de profesiunea lor viitoare; i-ar ajuta să capete o largă experiență pedagogică, să dobîndească măiestria pedagogică necesară.

Pentru aceasta însă este necesar ca organizarea, orientarea și îndrumarea pedagogică a pregătirii practice a studenților I.C.F. să rețină și mai mult atenția consiliului științific I.C.F., să constituie o problemă importantă și o preocupare constantă pentru întregul colectiv didactic al I.C.F. Să fie antrenate mai mult, și direct, toate catedrele și cadrele didactice care pot contribui la organizarea justă, la orientarea pedagogică și la reușita deplină a practicii pedagogice și a practicii pedagogice organizatorice. Răspunderea practicei pedagogice, în fiecare sector, să fie încredințată unor cadre didactice bine pregătite teoretic și cu suficientă experiență.

Experiența acumulată să fie atent studiată și larg folosită. Practica pedagogică și practica pedagogică organizatorică trebuie astfel organizate, orientate și îndrumate, ca să constituie o componentă însemnată a pregătirii pedagogului pentru cultura fizică, o cale importantă și sigură pentru urcarea treptelor spre măiestria pedagogică a acestuia.

Asigurarea unei mai bune pregătiri a pedagogilor practicieni de orice specialitate, va duce, fără îndoială la ridicarea nivelului întregului nostru învățămînt, la realizarea sarcinilor trasate de Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. cu privire la învățămîntul de cultură generală, ridicînd nivelul predării și calitatea întregii munci instructiv-educative din școli.

DIN EXPERIENȚA PREGĂTIRII LECȚIILOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÎNĂ LA CLASELE VIII-X

FLORIAN POPESCU
prof. Școala medie mixtă Fierbinți, raionul Snagov

Pregătirea profesorului pentru lecții este o activitate care implică o serie de probleme de ordin teoretic, metodic și practic.

Progresul continuu al științei, al literaturii, al culturii în general, impune profesorului să studieze zi de zi, ceas de ceas, fără întrerupere. În privința aceasta, M. I. Kalinin arăta foarte sugestiv: „Învățătorul nu este numai profesor, ci și elev... Învățătorul, pe de o parte, dă, iar pe de alta absoarbe, ca un burete, ia tot ce are mai valoros poporul, viața, știința și transmite la rîndul său aceste valori copiilor" [1].

Prin urmare, profesorul trebuie să cunoască în tot timpul mișcarea culturală a vremii și să urmărească toate cercetările recente ale specialității. Cu aceasta începe pregătirea pentru lecții. Constatarea este valabilă atît pentru profesorii tineri, cît și pentru cei mai vîrstnici.

Munca profesorului, inclusiv pregătirea pentru lecții, este condiționată, însă, și de o serie de factori particulari, de cerințe specifice, în funcție de locul de muncă (sat sau oraș), de clasa la care lucrează, de felul cum este organizată munca în școală și, mai ales, *de felul cum știe și cum înțelege să-și organizeze el munca.*

Mă voi opri aci asupra unor aspecte ale muncii mele din anii școlari 1953—1954, 1954—1955, 1955—1956.

Condițiile în care am lucrat în acești ani, ca de exemplu: situarea școlii în mediul sătesc, înființarea școlii ca școală medie abia în anul 1953, lipsa manualelor de istoria literaturii pentru clasa a VIII-a în anul 1953—1954, pentru clasa a IX-a în prima parte a anului 1954—1955 și pentru clasa a X-a în tot anul școlar 1955—1956, mi-au pus în față diferite probleme de rezolvat.

Pentru a face față acestei situații, mi-am dat seama că în primul rînd trebuie să-mi organizez cît mai atent pregătirea mea pentru lecții, în așa fel, încît aceasta să nu constituie o piedică în calea predării lecțiilor potrivit programelor școlare.

M-am abonat la revistele de specialitate („Cum vorbim" și apoi „Limba Romînă", „Contemporanul", „Gazeta Literară", „Viața Romînească", „Studii și cercetări de istorie literară și folclor", „Studii și cercetări lingvistice", „Revista de pedagogie", „Gazeta Învățămîntului") și mi-am făcut la fiecare colecții. Am urmărit de asemenea presa curentă („Scînteia", „Scînteia tineretului" etc.). Am cercetat biblioteca școlii și biblioteca să-

[1] *M. I. Kalinin:* Despre educația comunistă, Editura Partidului Muncitoresc Romîn, 1949, pag. 56.

tească a căminului cultural, notîndu-mi toate titlurile existente care mi-ar fi necesare. Am întocmit apoi un registru repertoar alfabetic, în care am rezervat fiecărui scriitor cîte 2—3 file, în ordine alfabetică (de ex. Alexandrescu Grigore, Alecsandri Vasile). Treptat am completat la fiecare scriitor și o fișă bibliografică cuprinzînd lucrările care tratează despre opera și viața lui.

Iată cum arată o asemenea fișă din acest registru, cu privire la I. L. Caragiale.

I. L. Caragiale

Nr. crt.	Autorul studiului, articolului, conferinței etc.	Titlul studiului, articolului, conferinței	Cartea sau publicația în care a apărut	Nr.	Anul	Luna	Edit. și ed.
1	Dobrogeanu-Gherea C.	I. L. Caragiale	Studii critice vol. I				ed. V
2	Alexandrescu Sică	70 ani de la premiera „Nopții furtunoase"	Contemporanul	155	1949	sept.	
3	Iosifescu Silvian	I. L. Caragiale (studiu monografic)	I. L. Caragiale		1951		ESPLA
4	Vitner Ion	Centenarul nașterii lui I. L. Caragiale	Lupta de clasă	1	1952	ian.	ESPLA
5	Coteanu Ion	Părerile lui Caragiale despre limba literară	Cum vorbim	IV	1952	mart.	
6	Petrescu Cezar	I. L. Caragiale	Despre scris și scriitori		1953		ESPLA
7	Sadoveanu Mihail	Caragiale ; În amintirea lui Caragiale	Evocări				ESPLA
8	Călinescu Gh., Petrescu Camil, Eftimiu V., Gabor Gall, Perpessicius, Beniuc M., Stancu Zaharia, Șelmaru Tr., Vitner Ion, Petrescu Cezar, Vianu Tudor, Novicov M., Moraru N., Cornea P. ș. a.		Studii și conferințe (cu prilejul centenarului)		1953		ESPLA

Cînd cumpăr o carte nouă sau cînd primesc revistele la care sînt abonat, le cercetez cuprinsul și trec în repertoar titlul studiului care se referă la un scriitor prevăzut de programă.

Pentru a-mi ușura și mai mult munca, mi-am alcătuit și cîte o mapă, pentru fiecare scriitor, în care se află fișe de lucru, pe probleme, note biografice, conspecte ale operelor scriitorilor noștri, conspecte ale studiilor și articolelor care s-au scris în legătură cu viața și opera lor, precum și unele citate care exprimă o anumită idee.

Mapa consacrată lui Creangă, de pildă, conține pînă acum, printre altele, următoarele fișe mai importante:

— o fișă cu date biografice,
— o fișă cu bibliografia scriitorului pe ani,
— două fișe — M. Sadoveanu despre I. Creangă în „Evocări" — E.S.P.L.A.,
— trei fișe — Gh. Călinescu, „Despre realismul operei lui Creangă", din Prefața la Opere, E.S.P.L.A.,
— trei fișe — M. Gafița — „Realismul operei lui Creangă", din „Viața Romînească", anul IV, aprilie 1953,
— o fișă — Petru Dumitriu — „Despre I. Creangă" în prefața la Opere alese din Biblioteca pentru toți,
— trei fișe — Tudor Vianu — „Despre viața și arta de povestitor" din „Istoria literaturii romîne moderne", Vol. I, 1949.
— trei fișe — Gh. C. Nicolescu — „Eminescu și Creangă" — Viața Romînească, an. III, nr. 1 (ian. 1953),
— două fișe — „Scrisorile lui Creangă către Eminescu", reproduse în articolul „Eminescu și Creangă".

În mapa despre Sadoveanu, materialul este sistematizat pe teme, idei, trăsături caracteristice ale operei marelui nostru prozator.

Fișele acestea cuprind diferite pasaje reprezentative din opera autorului, mărturisiri cu caracter literar și citate referitoare la opera lui ale unor scriitori și critici ca: Cezar Petrescu, G. Ibrăileanu, G. Călinescu, Perpessicius, Tudor Vianu, O. S. Crohmălniceanu, Silvian Iosifescu ș. a.

Reproduc aci, ca exemplificare, cîteva din mărturisirile maestrului Sadoveanu, înregistrate într-una din aceste fișe:

— „Măi, zic, ce-mi pasă mie de Hecabe și de durerile ei, cînd sînt oameni care trăiesc și care sînt mai chinuiți și mai necăjiți? De ce să nu scriu durerile lor?" (Sadoveanu către M. Dunăreanu).

— „Trebuie să fac mărturisirea de credință că poporul este părintele meu literar".

— „Țăranul romîn a fost principalul meu erou".

— „Țărănimea, adică seminția mea, am considerat-o c-o dragoste amăsurată tragicei ei soarte".

— „Problema țărănimii noastre ne-a fost familiară din vremea uceniciei literare și a rămas principala preocupare a vieții mele de scriitor".[1]

Introduse metodic în cadrul expunerii unor lecții care tratează tema țărănimii în operele lui Sadoveanu, aceste confesiuni literare ale scriitorului trezesc mult interes, au un mare efect emoțional și totodată pot constitui ideea centrală a întregii lecții.

Acest material mă ajută mult la pregătirea lecțiilor, îndeosebi la lecțiile introductive, la cele de încheiere sau lecțiile de sinteză și recapitulare pe teme mai largi, mai generale.

Am grijă, desigur, ca în permanență să completez registrul și fișele cu alte opere și cu alți autori și să îmbogățesc mapele cu material documentar nou.

Un sistem întrucîtva asemănător folosesc și pentru problemele de limbă, aci fiind nevoie să mă documentez mult peste nivelul manualelor

[1] *Sadoveanu Mihail:* „Evocări" — ESPLA, pag. 6.

de gramatică ale claselor V—VII, pentru a putea preda la clasele mari (VIII—X).

În fiecare mapă am fișe cu conspecte ale unor părți din manualele școlare, din Gramatica Academiei R.P.R., din tratate și studii de limbă și din diferite articole publicate în revistele de specialitate. Din fiecare număr al revistei „Limba romînă", de pildă, extrag pe fișe discuțiile sau părerile cu privire la diferitele probleme de limbă și le introduc în mapa cu problemele respective.

Urmăresc mai ales chestiunile care se discută mai mult în lingvistica noastră actuală (de ex.: fonemele limbii romîne, elipsa, acordul, locuțiunile verbale, verbele semiauxiliare, limba literară, stilul etc.).

Iată cîteva titluri de fișe din mapa privind verbul:

— Conspecte din capitolul „Verbul" din Gramatica Academiei R.P.R., vol. I.
— Iorgu Iordan, „În legătură cu felurile verbelor", în „Limba romînă contemporană". — Manual pentru instituțiile de învățămînt superior.
— A. Rosetti, „Perfectul compus și perfectul simplu" în „Cum vorbim", nr. 1, decembrie 1949.
— B. Cazacu, „Despre timpurile verbale" în „Cum vorbim" — 5 august 1949.
— Verbele „a tăia", „a adia" — „Cum vorbim", 5 august 1949.
— „Auxiliarele de mod" — „Limba romînă" nr. 6/1953 (rubrica „Răspuns cititorilor").
— Valeria Guțu, „Semiauxiliarele de mod" — „Studii de gramatică", vol. I, Editura Academiei 1956.
— Florica Dumitrescu, „Componența locuțiunilor verbale" — „Studii de gramatică", vol. I, 1956.

Firește că unele dintre aceste probleme de strictă specialitate din materialul cules în fișe nu le predau elevilor, ca să nu-i supraîncarc și să nu calc principiul accesibilității. Ele mă ajută însă să lămuresc pe unii elevi din clasele superioare atunci cînd sînt consultat asupra unor chestiuni peste cerințele programelor școlare, sau să mă orientez just în cazuri de analize gramaticale mai complicate și mai subtile.

Din cele expuse pînă acum se pot desprinde deja cîteva concluzii generale:

a) pregătirea pentru lecții nu ridică dificultăți de neînlăturat, chiar în condiții de lucru dificile, dacă munca este organizată riguros și metodic;

b) pregătirea pentru lecții este o activitate care nu se desfășoară la întîmplare sau sporadic, ci cu multă grijă și permanent;

c) ea necesită o documentare temeinică care trebuie îmbogățită fără întrerupere.

Cele relatate pînă aci reflectă pregătirea pentru lecții din punctul de vedere al documentării. Înarmat cu această pregătire cu caracter general și documentar, trec apoi la pregătirea propriu-zisă a fiecărei lecții, punînd accentul, de data aceasta, pe latura metodică.

Am ajuns la concluzia că, cu excepția cazului cînd școala dispune de condiții corespunzătoare (sală de lectură, cameră specială a cabinetului pedagogic al școlii etc.), lecțiile nu pot fi pregătite în condiții optime de

către profesor decît acasă, unde are tot materialul la îndemînă şi liniştea necesară. Tendinţa unor organe din învăţămînt, de a îndruma sau chiar de a dispune pregătirea lecţiilor de către cadrele didactice la şcoală, o consider arbitrară.

Totdeauna am căutat să-mi pregătesc lecţiile din vreme şi să încep această pregătire cu lecţiile cele mai grele. Acest lucru poate fi considerat ca amănunt de către unii, dar are o foarte mare importanţă.

Iată, de exemplu, cum am procedat în pregătirea unor lecţii la obiecte la care nu aveam manual.

Constatînd în anii precedenţi că, mai ales la clasele la care nu aveam manual, uneori nu reuşeam să cuprind în ora de curs tot materialul planificat pentru lecţie, am învăţat din aceasta că, după ce m-am documentat, primul lucru pe care trebuie să-l fac este să stabilesc cît material pot să cuprind în lecţie. Cercetez, pentru aceasta, mai întîi cu atenţie programa şi repartizez pe ore materialul din programă.

Dificultatea cea mai mare în pregătirea şi planificarea lecţiilor, mai ales la clasele unde nu există manuale, constă însă în stabilirea volumului de cunoştinţe ce trebuie transmise elevilor, în cadrul fiecărei ore. Programa este adeseori un ghid neîndestulător, avînd indicaţii prea generale şi vagi.

Deoarece nu totdeauna materialul poate fi împărţit în mod egal pe ore, am grijă ca la lecţiile la care am mult material nou, să acord cea mai mare parte din timp expunerii cunoştinţelor noi, urmînd ca o parte din verificare şi chestionarea elevilor de la această lecţie să le rezerv unor lecţii următoare şi mai puţin încărcate.

Pentru dozarea justă a volumului cunoştinţelor de predat alegeam problemele de bază ale lecţiei, cunoştinţele esenţiale, apoi pe cele secundare.

Avînd de predat, de exemplu, la clasa a X-a „Semănătorismul", schiţam ca plan de desfăşurare a expunerii cunoştinţelor referitoare la acest curent, următoarele puncte şi subpuncte:

1. Împrejurările istorice politico-sociale ale apariţiei semănătorismului.
2. a) Cele două faze şi caracterul lor { — 1901 — 1902 — sub conducerea lui Coşbuc, Vlahuţă, Şt. O. Iosif — progresist; — 1902 — 1906 — sub conducerea lui N. Iorga — diversionist-reacţionar.
   b) Atragerea semănătorismului în orbita influenţei ideologiei burghezo-moşiereşti prin specularea unor limite iniţiale ale curentului.
3. Trăsăturile caracteristice ale semănătorismului: ruralismul, idilismul, naţionalismul-şovin, misticismul, pesimismul, decepţionismul, refugiul în natură; folosirea lor diversionistă.
4. Lupta între realism şi antirealism la unii scriitori semănătorişti (Panait Cerna, Şt. O. Iosif, Emil Gîrleanu ş. a.). Manifestarea unor puternice note realiste în operele unor scriitori semănătorişti cu prilejul răscoalelor ţărăneşti din 1907 (Panait Cerna, Şt. O. Iosif şi condiţionarea lor istorico-socială).
5. Concluzii:
   a) privit global, semănătorismul a fost un curent reacţionar, di-

versionist, sub influența ideologiei burghezo-moșierești din țara noastră ;

b) forța artei realiste și a realității sociale învinge unele din aceste influențe negative în creația unor scriitori talentați ca cei de mai sus.

Dîndu-mi seama, cînd am schițat planul în întregimea lui, că nu-l pot realiza în cadrul unei ore de curs, am planificat materialul în două lecții. În prima lecție, am dezvoltat și adîncit primele trei puncte. În lecția a doua, după ce am verificat amănunțit materialul din prima lecție, am dezvoltat în continuare celelalte puncte. Procedînd astfel, am putut trata temeinic și lega organic materialul privitor la semănătorism. Același sistem l-am folosit și pentru predarea simbolismului și poporanismului.

O altă problemă care m-a preocupat mult a fost aceea a sistematizării riguroase a materialului de predat. Neavînd nici un manual ca ghid la unele clase (a X-a), a trebuit să lucrez intens la sistematizarea materialului documentar cules.

Pentru a realiza un sistem unitar de cunoștințe din acest material documentar, am sistematizat mai întîi materialul sub formă de scheme, pe idei și probleme, în ordinea logică, și le-am îmbrăcat apoi cu interpretări și material faptic, alcătuind în felul acesta rezumatul expunerii lecției. Pentru a nu încărca lucrarea de față cu prea multe explicații, consider că exemplul citat mai sus poate fi ilustrativ și pentru acest caz.

Expunerea sistematică a cunoștințelor la lecție asigură nu numai asimilarea lor de către elevi, în lumina principiilor pedagogice, ci și formarea priceperii de a-și expune și ei gîndurile, ideile, cunoștințele în mod sistematic.

La lucrările scrise de la examenul de maturitate, avînd de tratat, de exemplu, subiectul „Poeții contemporani cîntă viața nouă din patria noastră", majoritatea elevilor au prezentat subiectul într-o formă sistematică. Au arătat în introducere condițiile noi, optime, ale dezvoltării poeziei noastre după 23 August 1944 și progresul poeziei noastre noi atît din punctul de vedere al conținutului de idei, cît și din punctul de vedere al mijloacelor poetice.

Au vorbit despre lupta dusă împotriva decadentismului în poezie moștenit de la cultura burgheză și despre crearea frontului poetic în frunte cu A. Toma și Mihai Beniuc.

Au sistematizat apoi materialul pe teme și pe autori, subliniind în încheiere realizările poeziei noastre noi și trăsăturile ei caracteristice pe linia realismului socialist.

Seriozitatea preocupării pentru pregătirea lecțiilor nu trebuie să scadă nici atunci cînd avem la îndemînă manuale de literatură romînă (ca la clasele a VIII-a și a IX-a), cu atît mai mult cu cît manualele acestea au unele lipsuri pe care trebuie să le remediem prin diferite procedee metodice.

Printre lipsurile acestor manuale, sînt de remarcat acelea care contravin unor principii pedagogice, îndeosebi principiului accesibilității și principiului sistematizării [1].

[1] Întrucît aceste chestiuni au fost analizate pe larg în unele articole din „Lupta de clasă", „Contemporanul", „Limba romînă", nu vom insista asupra lor.

Am căutat să înlătur aceste lipsuri, fără a mă dispensa însă de manuale, pentru că, în ciuda lipsurilor semnalate, ele sînt un material informativ-documentar de bază pentru elevi şi un ghid util pentru profesor.

În manuale, partea introductivă de la capitolele monografice, adică aceea care tratează despre viaţa şi activitatea scriitorilor, cuprinde date din viaţa scriitorilor, din activitatea lor social-politică şi literară, împletite cu titluri de opere şi cu idei social-politice sau literare.

Din punctul de vedere al cercetării istoriografiei literare, metoda este justă, însă elevii se descurcă adesea cu multă greutate în această plasă, complicată pentru ei, mai cu seamă la unii scriitori mari ca : N. Bălcescu, Grigore Alexandrescu, Vasile Alecsandri, M. Eminescu, I. L. Caragiale ş.a.

La aceşti scriitori, în capitolul „Viaţa şi activitatea", sînt cuprinse caracterizări de opere, uneori pe cîteva pagini (de ex. : la N. Bălcescu, caracterizarea generală a lucrării „Despre starea socială a muncitorilor plugari în Principatele Romîne în deosebite timpuri"; la Grigore Alexandrescu, caracterizarea poeziei „Anul 1840", a poeziei „Oglindele", a fabulelor ; la V. Alecsandri, a pastelurilor, a legendelor, a teatrului ; la M. Eminescu, a poeziei „Junii corupţi"; la I. L. Caragiale, a comediei „O noapte furtunoasă" (pe 5 pagini !...), a „Momentelor şi schiţelor" ş. a. m. d.).

Pentru a le uşura elevilor cuprinderea sistematică şi asimilarea fără confuzii a acestui material, am procedat astfel :

a) Am citat în cadrul biografiei numai acele opere a căror creare a fost condiţionată de anumite fapte din viaţa scriitorului, pe celelalte trecîndu-le în cadrul capitolului „Opere";

b) toate operele care în manual sînt caracterizate în cadrul acestui capitol introductiv, le-am citat numai în lecţia despre viaţa şi activitatea scriitorilor, caracterizarea lor generală făcînd-o după predarea întregii biografii ;

c) pentru sistematizarea datelor biografice şi bibliografice, am întocmit pe tablă, pentru fiecare scriitor, scheme în care treceam, în jumătatea din stînga a tablei, date şi fapte din viaţa şi activitatea scriitorului, iar în dreapta, operele, avînd grijă ca operele să fie aşezate pe orizontală, în acelaşi rînd cu faptele petrecute în aceeaşi vreme cu crearea acestor opere;

d) în ora următoare predării biografiei, făceam o lecţie în care, după verificarea cunoştinţelor biografice, citam şi celelalte opere ale scriitorului prevăzute de programă, în ordinea apariţiei, apoi făceam caracterizarea generală a acelor opere pe care programa le indică în acest sens ;

e) procedeul acesta folosit de mine în predare era însuşit şi de elevi în munca independentă de acasă.

În ceea ce priveşte capitolele în care se analizează operele literare, lipsurile mai de seamă ale actualelor manuale sînt :

a) formularea prea abstractă şi savantă a unor noţiuni de estetică şi teorie literară ;

b) repetări inutile (aceleaşi lucruri fiind spuse despre o operă şi la caracterizarea personajelor şi la compoziţie);

c) schematism în caracterizarea personajelor ;

d) lipsa unei îmbinări organice a problemelor de conţinut şi a celor de formă şi delimitarea mecanică a lor (exemplu, la cronica lui Neculce, la nuvelele lui Slavici etc. etc.);

e) insuficiente exemplificări cu material din opere la partea privitoare la „particularitățile artistice".

Pentru a evita menținerea în abstract și însușirea mecanică, formală a cunoștințelor de literatură, am căutat să lucrez cu elevii pe text, prin contactul direct cu opera, pe baza lecturii ei prealabile în întregime sau fragmentar.

Purtam apoi discuții vii asupra temei, subiectului, personajelor, cerîndu-le tot timpul să-și justifice afirmațiile cu exemple din operă.

Caracterizarea personajelor o legam, cînd era posibil, de exemple luate din împrejurările vieții zilnice, din experiența personală a elevilor, remarcînd comparativ tocmai ceea ce aduce deosebit autorul prin personajele sale.

O problemă care m-a preocupat mult a fost aceea ca elevii să înțeleagă opera literară, în urma analizei, ca o unitate ideologico-artistică, ca un întreg indivizibil.

Pentru aceasta am căutat să stabilesc incontinuu, în timpul analizelor literare, legăturile organice dintre elementele de conținut și cele de formă artistică.

Iată un exemplu:

Tratînd despre „Letopisețul Țării Moldovei" al lui Ion Neculce, remarc că în ceea ce privește conținutul, cronica lui Neculce reflectă realist și dramatic o epocă de puternice frămîntări sociale și politice, fiind „o frescă exactă și sugestivă a istoriei Moldovei din a doua jumătate a secolului al XVII-lea și prima jumătate a secolului al XVIII-lea" [1]. Menționez, de asemenea, intenția educativă a autorului și participarea lui la faptele povestite, unele lăsînd „urme scrise în inima" lui, precum și patriotismul fierbinte care se degajează din toată opera.

Analizînd, după aceea, compoziția cronicii, nu m-am mulțumit numai cu enunțul că narațiunea este dramatică fiindcă povestește o epocă de puternice frămîntări, ci am arătat că Neculce realizează acest lucru și datorită faptului că operează o selectare a faptelor, așa cum fac toți marii scriitori, lăsînd la o parte faptele nesemnificative; el se oprește pe larg, de exemplu, asupra bătăliei de la Stănilești (1711) din motive patriotice și din considerații literare și tot pentru aceleași motive povestește și pățania lui Duca Vodă.

Și minunatele portrete din cronica lui Neculce sînt modele de îmbinare armonioasă a elementelor de viziune politică cu cele de măiestrie artistică.

Participarea autorului, nota de lirism a povestirii și intenția educativă dau stilului acea notă de sfătoșenie, de comunicativitate pentru realizarea cărora talentatul cronicar folosește mijloacele stilului poetic: interogații, exclamații, invocații, locuțiuni populare, proverbe etc.

Or, tocmai această îmbinare de elemente dau cronicii lui Neculce valoarea de necontestată operă literară.

Majoritatea elevilor din clasa a VIII-a au prins tehnica analizei literare și au înțeles-o.

Analiza literară a unei opere trebuie să se încheie cu reliefarea rolului social, a funcției educative a acelei opere.

---

[1] Istoria literaturii romîne — manual pentru clasa a VIII-a.

Am căutat ca elevii să deducă — şi să simtă în acelaşi timp — ce influenţă exercită opera analizată asupra cititorului prin bogatul ei conţinut de idei şi înalta măiestrie artistică: să le formeze priceperea de a aprecia opera şi din acest punct de vedere.

Citez două exemple luate tot din lucrările scrise de la examenul de maturitate. În conţinutul lucrării cu subiectul „Măiestria artistică a lui Mihail Sadoveanu în evocarea trecutului de lupte al poporului", elevul D. A. din clasa a X-a scria: „Această acţiune a lui Ghiţă (cu prilejul morţii lui Nicoară n. n.) arată dragostea răzeşilor pentru conducătorul lor. Iată, deci, măiestria cu care autorul foloseşte amănuntul caracteristic. Tot cu măiestrie, *autorul zugrăveşte faptele în aşa fel încît face ca cititorul să acumuleze treptat ura împotriva boierimii trădătoare* şi să trăiască împreună cu eroul toate necazurile şi bucuriile lui".

Şi mai elocvent exprimă acest lucru elevul C. N. din clasa a VIII-a, care încheie astfel lucrarea de la examenul de promovare: „Lupta pentru libertatea patriei, oglindită în operele scriitorilor paşoptişti":

„Bălcescu a infiltrat, prin toate operele lui, în sufletul cititorului o dragoste nețărmurită de libertate şi de patrie. Cea mai adîncă dragoste de libertate şi de patrie a arătat-o însă marele revoluţionar N. Bălcescu în opera lui capitală „Istoria Romînilor sub Mihai Vodă Viteazu". Şi cum să nu-ţi iubeşti patria, cum să nu îndrăgeşti Transilvania, cînd îi face o descriere atît de frumoasă? Visurile îndrăzneţe pentru vremea aceea, ale lui Bălcescu s-au realizat astăzi ca şi visurile tuturor luptătorilor paşoptişti".

Am expus în articolul de faţă unele aspecte din activitatea mea pentru pregătirea lecţiilor. Problema pregătirii profesorului pentru lecţii este însă mult mai variată şi cuprinde aspecte diferite; esenţială este, însă, necesitatea străduinţei profesorului de a face din munca lui instructiv-educativă o muncă creatoare încununată de satisfacţii înalte.

ASPECTE ALE PREDĂRII ARITMETICII LA CLASA I IN PRIMELE ZILE ALE ANULUI ȘCOLAR

DUDA MÎNDRA
Asistentă la Catedra de pedagogie
a Facultății de filozofie
de la Univ. „C. I. Parhon"

Lecțiile de aritmetică din primele zile de școală ale clasei I ridică o serie de probleme de a căror rezolvare depinde, în mare măsură, bunul mers al predării în lecțiile ce urmează.

Avînd în vedere că în prima clasă se pun bazele cunoștințelor aritmetice viitoare, că de temeinicia lor depinde însușirea profundă și conștientă a acestor viitoare cunoștințe, e necesar ca, începînd chiar din prima zi de școală, să se facă predarea cu multă grijă, cu multă atenție.

In această ordine de idei, trebuie să accentuăm că nu sînt puține școlile în care sînt pur și simplu neglijate lecțiile de aritmetică din primele zile de școală (ne referim la acele trei pînă la șase lecții indicate de metodică drept lecții premergătoare primului concentru).

Mulți dintre învățătorii noștri nu dau atenție acestor lecții. Unii consideră că în primele zile de școală nici nu poate fi vorba de o împărțire a orelor pe lecții, copiii trebuind numai — în aceste zile — să se familiarizeze cu școala în general. Ei nu văd cît de necesare sînt aceste lecții și pentru pregătirea copiilor în vederea însușirii primelor cunoștințe de aritmetică. Alții, referindu-se la lecțiile pregătitoare de aritmetică, pretind că numărul lor nu trebuie să treacă de două-trei, pentru a nu plictisi pe copii. Insăși fixarea arbitrară a unui număr determinat de ore dovedește că nu se ține seama de o particularitate esențială a acestor lecții, anume că extinderea sau restrîngerea numărului lor este în dependență directă de volumul de cunoștințe cu care vin copiii în școală. Aspectul puțin atrăgător al unora dintre aceste lecții provine nu de la numărul lor prea mare, ci de la lipsa de preocupare pentru organizarea și desfășurarea lor pe linia folosirii unor procedee variate, care să activeze și să atragă pe copii.

Nici unii, nici alții dintre acești învățători nu văd legătura care există între aceste prime lecții și predarea celor dintîi cunoștințe de aritmetică. Rezultatele negative la care duc puncte de vedere de felul celor arătate mai sus, cît și rezultatele pozitive obținute de învățătorii care dau o atenție deosebită organizării și desfășurării acestor lecții, ne-au arătat necesitatea discutării acestor probleme, a lămuririi lor pe plan teoretic.

In urma observațiilor făcute în cîteva școli din București — majoritatea acestor observații s-au făcut în Școala elementară nr. 51 de fete — am ajuns la unele constatări, care credem că vor putea folosi în munca învățătorilor noștri. In prezentarea acestor observații ne-am folosit și de experiența școlii sovietice.

Privit în general, scopul acestor lecţii este identic cu al celorlalte lecţii din primele zile ale clasei I: familiarizarea copilului cu şcoala, cu o nouă activitate şi pregătirea sa pentru această nouă activitate. Dar noi ne vom ocupa de aceste lecţii pentru scopul lor special, amintit mai sus.

Organizarea lecţiilor de aritmetică este necesară chiar din prima zi de şcoală, pentru că se uşurează copilului trecerea la primele cunoştinţe de aritmetică — intrarea în primul concentru.

Lipsa de preocupare pentru organizarea şi desfăşurarea lecţiilor de aritmetică în primele zile de şcoală înseamnă, totodată, compromiterea acestui scop. Fără aceste lecţii pregătitoare, copilul va înţelege mai greu noţiunile aritmetice de mai tîrziu şi uneori aceste greutăţi vor face copiilor neplăcut studiul acestui obiect, îi vor îndepărta de aritmetică.

Primele lecţii, ajutor în definitivarea planului calendaristic al învăţătorului. Una din sarcinile importante ale învăţătorului în aceste lecţii, avînd în vedere scopul lor, este aceea de a afla ce cunosc copiii din clasa sa, cu ce bagaj de reprezentări aritmetice (numerice, spaţiale, cantitative şi calitative) au venit. El stabileşte, aşadar, în aceste zile, nivelul clasei cu care va lucra un an întreg.

Aflînd aceasta — prin diferite mijloace, pe care le vom arăta mai jos — învăţătorul poate da un conţinut real planului său calendaristic. Se ştie că învăţătorul îşi face acest plan înainte de a începe anul şcolar. Planul lui ţine seama, desigur, pe lîngă altele, şi de particularităţile de vîrstă ale copiilor. Dar pe lîngă particularităţile de vîrstă, copiii mai sînt deosebiţi între ei şi prin particularităţile individuale şi influenţa pedagogilor asupra lor dă rezultate bune numai cînd se ţine seama şi de aceste particularităţi.

Avînd în vedere toate acestea, devine clar, în cazul nostru, că planificarea calendaristică făcută din timp — fără de care nu putem concepe munca de predare — trebuie, la nevoie, să sufere unele modificări cerute de situaţia concretă a clasei la care se predă. Astfel, atunci cînd copiii au un bagaj bogat de reprezentări aritmetice şi, în genere un nivel mai ridicat, putem micşora numărul acestor lecţii pregătitoare, reducîndu-le numai la trei sau patru. De asemenea, ne putem permite — cînd ajungem la primul concentru — să predăm în fiecare lecţie un număr, iar consolidarea s-o facem numai după ce am predat numărul 4 sau chiar 5; ne mai putem permite să începem scrisul mai devreme. Dimpotrivă, cînd copiii au puţine cunoştinţe aritmetice, va fi nevoie să planificăm un număr mai mare de lecţii pregătitoare şi să introducem lecţii de consolidare chiar după predarea numărului 1 sau 2.

Numai astfel planificarea este reală şi ajută efectiv la obţinerea unor rezultate bune în munca de predare a cunoştinţelor aritmetice. Altfel, planul de muncă este numai o formă, care mai mult ne încurcă, dînd muncii de predare un caracter mecanic, pentru că se orientează numai după ceea ce este scris pe hîrtie — înainte de a se cunoaşte elevii — fără a ţine seama şi de ceea ce se întîmplă în mintea celor care stau în bancă.

Ce se întîmplă dacă punem planul în aplicare fără să-l adaptăm clasei? Cînd clasa are un nivel mai ridicat şi nu facem modificările necesare în planificare, copiii se plictisesc, deoarece se insistă prea mult asupra unor lucruri cunoscute de ei, şi pierd, astfel, interesul pentru lecţiile de aritmetică; de asemenea, dezvoltarea lor psihică stă pe loc. Dacă ritmul

predării depășește nivelul copiilor, aceștia nu înțeleg, pierd încrederea în posibilitățile lor, pierd, de asemenea, interesul pentru aritmetică.

Învățătoarea sovietică S. M. Kriucikova, de la Școala nr. 208 din Moscova, pentru a controla reprezentările aritmetice ale copiilor, le-a pus, în prima lecție, întrebări legate de obiectele din clasă. De pildă: „Cîte uși sînt în clasă?", „Cîte ferestre?" etc. Ea a mers, astfel, pînă la obiecte care erau în număr de cinci. Apoi, a pus pe copii să numere pe bețișoare, cuburi, cercuri, și astfel și-a dat seama că elevii știu să numere pînă la 5. De asemenea, S. M. Kriucikova a pus întrebări referitoare la reprezentările spațiale, de pildă: „Unde atîrnă lampa?", „Cu care mînă mîncați?", „Unde-i așezată ușa?".

Din această primă lecție, învățătoarea și-a dat seama că elevele ei știu să numere și se descurcă relativ ușor în ceea ce privește reprezentările numerice pînă la 5. Din primele două lecții ea a mai stabilit însă că elevelor nu le apar clare reprezentările spațiale și cantitative, cum ar fi: „dreapta", „stînga", „tot atît", „mai mult", „mai puțin" etc. Știind că în lecțiile primului concentru va avea nevoie să folosească aceste noțiuni și că în acele lecții nu le va putea explica fără a se pierde unitatea lecției, S. M. Kriucikova și-a modificat planificarea, mărind numărul de lecții pregătitoare pînă la șase. În toate cele șase lecții, învățătoarea a căutat să-și dea seama de reprezentările numerice ale elevilor pînă la *zece*, insistînd însă, în fiecare lecție, asupra reprezentărilor spațiale și cantitative despre care am vorbit.

Iată, așadar, cum chiar din prima lecție, învățătoarea și-a putut da seama că planificarea lecțiilor ei va avea de suferit unele modificări. Operînd aceste schimbări, a reușit ca elevele să înceapă studiul primului concentru cunoscînd bine noțiunile spațiale și cantitative de care aveau nevoie.

Nu sînt puține cazurile în care se pot cita procedee interesante aplicate și în școlile noastre. Astfel, învățătoarea Popescu Constanța de la Școala elementară nr. 51 fete, controlînd în lecțiile pregătitoare reprezentările numerice ale copiilor din clasa sa, a constatat că majoritatea copiilor știu să numere bine de la 1 la 10, că recunosc destul de ușor numerele reprezentate de diferite grupări între 1 și 10. De aceea, și-a permis să încerce posibilitățile de abstractizare ale copiilor chiar din primele lecții. Pentru aceasta, în primele două lecții, după ce a pus copiilor întrebări legate de obiectele înconjurătoare, învățătoarea a aplicat același procedeu, folosind și obiecte aduse din afara clasei. Într-una din lecții, pentru a controla reprezentările numerice pînă la *zece*, învățătoarea Popescu Constanța a pus pentru fiecare număr cîte o întrebare, legată de o grupă de obiecte din clasă (de exemplu pentru numărul 2: „Cîte eleve sînt într-o bancă?", sau pentru numărul 7: „Cîte bănci sînt într-un rînd?", ș. a. m. d.). Învățătoarea a folosit apoi rotițe, cuburi, ciupercuțe etc. În felul acesta, copiii au văzut că indiferent de natura obiectelor grupate, atunci cînd cantitativ sînt identice, ele reprezintă același număr. La un moment dat, învățătoarea Popescu Constanța a pus copiii să numere, dispensîndu-se de obiectele concrete. De asemenea, a pus și unele întrebări mai grele, cum ar fi de pildă: „Ce număr urmează după numărul 4?" „Ce număr este înaintea lui 4?" „Cu ce număr începem să numărăm?" etc. La aceste întrebări, puse unui număr destul de mare de eleve, s-a primit răspunsuri corecte.

Avînd în vedere această situaţie a clasei sale, cînd a trecut la lecţiile propriu-zise ale primului concentru, învăţătoarea a predat primele trei numere în primele trei lecţii, după care a urmat prima lecţie de consolidare. Începînd de la numărul 5, învăţătoarea Popescu Constanţa a folosit numai două feluri de obiecte. La un moment dat, a folosit şi unele „probleme" fără a da încă — bine înţeles — noţiunea de problemă (despre acest fel de „probleme" vom mai vorbi, pentru a lămuri în ce constau ele). În felul acesta, învăţătoarea şi-a adaptat planificarea situaţiei concrete a clasei sale.

Cunoscînd nivelul clasei înainte de a intra în cunoştinţele de aritmetică propriu-zise, făcînd schimbările necesare în planificare, vom şti din prima zi a predării concentrului 1—10, cît şi cum să predăm, de care elevi să ne ocupăm mai mult ş. a. m. d.

În felul acesta, din prima lecţie de aritmetică predarea va fi simţitor uşurată. Elevii vor putea să primească cu uşurinţă şi cu interes noile cunoştinţe.

Pregătirea propriu-zisă a copiilor pentru însuşirea primelor cunoştinţe aritmetice. Vom căuta să dăm acum un răspuns mai precis unei alte întrebări: „În ce constă pregătirea în primele lecţii?" În primul rînd, învăţătorul trebuie să consolideze cunoştinţele aritmetice pe care le au copiii, oricît de reduse ar fi ele. Ştim că, în general, copiii vin la şcoală cu unele cunoştinţe, mai ales cei care au frecventat grădiniţele şi căminele de copii. Ei ştiu să numere pînă la 20 sau chiar mai mult, cunosc componenţa numerelor pînă la 10 — toate însă numai legat de concret. Învăţătorul, controlînd bagajul de cunoştinţe al copiilor, trebuie să le şi consolideze, revenind asupra lor prin diferite procedee.

Avînd în vedere şi pregătirea copiilor pentru viitor, la lecţiile pregătitoare trebuie să se aducă, o dată cu consolidarea acestor cunoştinţe, şi ceva nou. Să vedem în ce poate consta acest element nou. Aşa cum am arătat mai sus, copiii au reprezentări aritmetice legate de concret. Concretul pentru copil, se referă — pînă la intrarea sa în şcoală — îndeosebi la obiectele din jurul său. De asemenea, legarea numărului de grupe de obiecte se face mai mult întîmplător, în joc, sau cînd i se dă o sarcină pe măsura posibilităţilor lui, cum ar fi, de pildă, sarcina de a pune pe masă tacîmuri pentru numărul de persoane care vor mînca.

De data aceasta, tinzînd către abstractizare, învăţătorul va lega acelaşi număr de diferite grupe de obiecte, ajungînd treptat la altele decît cele din mediul strict înconjurător (clasă, casă, joc), aşa cum am văzut că procedează învăţătoarea Popescu Constanţa: ea a cerut copiilor să recunoască, în primul rînd, grupări de obiecte (de la 1 pînă la 10) existente în clasă, apoi le-a arătat aceleaşi grupări, dar de obiecte noi (rotiţe, ciuperci etc.).

Noutatea că numărul respectiv poate fi legat de diferite grupe de obiecte cîştigă interesul copilului. Pînă acum, acesta vorbea odată de 5 mere, altădată de 5 beţe, dar abia acum începe să-şi dea seama că atît beţele cît şi merele sînt în număr de 5. Modul organizat în care i se arată, în aceeaşi lecţie, că 5 la număr pot fi diverse obiecte (mere, flori etc.) prezintă o importanţă cu totul deosebită. Aceasta îl pregăteşte pe copil pentru a trece mai uşor la procesul de abstractizare, scop important al lecţiilor viitoare din cadrul numeraţiei de la 1 la 10, cînd copilul va înţelege că numărul poate fi legat de orice obiecte a căror grupare este identică. Pentru abstractizare îl pregăteşte şi faptul că în primele lecţii

de şcoală începem să ne referim şi la obiecte pe care nu le arătăm copiilor. Aceasta se poate face cu ajutorul unor probleme deosebit de simple.

Învăţătoarea Hoisescu Ana, de la Şcoala medie de fete nr. 22 din Bucureşti, alcătuieşte cu multă pricepere astfel de probleme. Dăm aci două dintre acestea: „În curte se joacă două fetiţe. Din vecini mai vin două fetiţe. Cîte fetiţe se joacă acum în curte?" Sau: „Pe malul lacului stă gîsca cu 5 boboci. 3 din ei au intrat în apă. Cîţi boboci au rămas cu mama lor?" După cum vedem, asemenea probleme trebuie să fie foarte simple şi, în acelaşi timp, plăcute şi interesante pentru copii. Pentru a putea controla cum se descurcă toţi şcolarii din clasă în rezolvarea lor, avînd în vedere că în această perioadă ei nu ştiu încă să scrie, putem cere copiilor ca, în locul răspunsului prin cifre, să răspundă cu ajutorul desenului.

Astfel de probleme aduc ceva nou şi înviorează lecţia. De asemenea, ele dezvoltă gîndirea copiilor pentru că numerele sînt introduse într-un context din care copiii trebuie să seziseze ce au de făcut: să adauge un număr la altul sau să scoată dintr-un grup de obiecte un număr oarecare dintre ele.

Întărind, în felul acesta, cunoştinţele cu care vin copiii la şcoală, le vom asigura, posibilitatea de a înţelege uşor şi de a-şi însuşi temeinic cunoştinţele, atunci cînd se va trece la predarea numerelor.

Deprinderea mînuirii materialului didactic, altă sarcină pentru primele zile de şcoală. În cercetările făcute în şcoli, s-a impus atenţiei noastre încă un aspect important. Ştim că în clasa I — şi mai ales în primul concentru — la toate lecţiile de predare copiii trebuie să lucreze şi ei cu material intuitiv, pentru a înţelege mai bine cele explicate de învăţător. În această privinţă, este necesară o deosebită grijă din partea învăţătorului. Copiii mînuiesc greu şi încet materialul intuitiv. Aceasta ţine lecţia în loc, şi creează dezordine în clasă. Asemenea greutăţi îi determină pe unii învăţători să se mulţumească să lucreze numai ei cu materialul intuitiv în faţa clasei, renunţînd de a mai pune şi pe copii să-l mînuiască. Bine înţeles că aceasta nu este o soluţie justă. Copiii trebuie deprinşi să mînuiască uşor, cu îndemînare, materialul lor intuitiv. În timpul lecţiilor următoare va fi greu să facem aceasta. Trebuie să găsim alte prilejuri. De un mare ajutor ne sînt şi aceste lecţii pregătitoare.

Într-adevăr, în primele zile de şcoală însuşi controlul bagajului de cunoştinţe al copiilor se face cu mai bune rezultate pe baza materialului concret. Materialul concret nu se referă numai la obiectele din realitatea imediat înconjurătoare, ci şi la obiectele aduse anume de învăţător în clasă, cît şi la cele aduse de copii — după indicaţiile date de învăţător. Astfel de obiecte aduse de copii pot fi beţişoare, cercuri, pătrate. Învăţătorul controlînd cunoştinţele, foloseşte şi obiectele aduse de copii, punîndu-i să lucreze cu ele, să arate un anumit număr de beţişoare, pătrate etc. sau să le aşeze pe bancă ş. a. m. d. Aceasta îi deprinde pe copii să se folosească de materialul lor şi să-l mînuiască cu pricepere şi uşurinţă. Desigur că pentru aceasta este nevoie de îndrumarea învăţătorului. El poate cere elevilor să scoată materialul din cutie — sau săculeţ — adresîndu-li-se astfel: „Scoateţi din cutie 5 cercuri", apoi: „Mai scoateţi două cercuri" sau, cînd materialul se află pe bancă, le poate cere: „Puneţi înapoi în cutie două cercuri şi număraţi cîte v-au rămas" (apare evident că în acelaşi timp se controlează şi cunoştinţele lor de aritmetică).

Învățătoarea Hoisescu Ana dă indicații părinților, încă înainte de începutul școlii, în vederea pregătirii materialului didactic al copiilor. Un astfel de material indicat de învățătoare este cutia aritmetică (o cutie împărțită în cîteva compartimente, în fiecare dintre ele găsindu-se un număr de zece obiecte de același fel, dar diferite de ale celorlalte compartimente). Astfel, învățătoarea Hoisescu Ana asigură și varietatea materialului intuitiv al copiilor. Acest lucru este foarte important, pentru că se are în vedere necesitatea de a face lecțiile plăcute și interesante. Pentru același motiv, învățătoarea folosește ca material didactic desene și imagini plăcute copiilor, cum ar fi: păsările, animale, puișori etc.

Folosirea materialului intuitiv de către copii răspunde și unei particularități psihice a lor în această etapă, anume nevoia lor de activitate, de mișcare.

Un bun prilej pentru deprinderea scrisului. Tot în cadrul acestor lecții putem pregăti copiii în vederea formării deprinderii de a scrie. Practic, acest lucru se realizează dînd copiilor să deseneze și îndrumîndu-le eforturile în această direcție.

Învățătoarea sovietică P. A. Malanina, de la Școala nr. 317 din Moscova, dă o mare importanță desenului, consacrînd chiar o lecție specială acestei activități (în afara folosirii desenului și la celelalte lecții).

La această lecție, învățătoarea P. A. Malanina dă fiecărui copil cîte o foaie de hîrtie, cerîndu-i să deseneze diferite grupări de obiecte de la 1 pînă la 10: un pătrat, două bețișoare oblice, trei jumătăți de cerc etc. Învățătoarea desenează ea mai întîi, ca model, la tablă, ceea ce se cere copiilor. Unele desene se apropie de forma cifrelor (scăunele, seceri) sau sînt elemente componente ale lor (bețișoare, jumătăți de cerc).

Învățătoarea P. A. Malanina cere de asemenea, copiilor desene ornamentale simple, pentru dezvoltarea musculaturii degetelor.

Și unii dintre învățătorii noștri, pătrunși de importanța desenului pentru formarea deprinderii de a scrie cifrele, au găsit forme interesante de aplicare a lui: astfel, învățătoarea Popescu Constanța, dă copiilor, atît în timpul fiecărei lecții, cît și ca temă pentru acasă, să deseneze diferite grupe de obiecte.

Folosind desenul ca procedeu pentru controlul și consolidarea reprezentărilor numerice ale copiilor, dezvoltăm în același timp musculatura degetelor mîinii pentru scris. În ceea ce privește obiectele pe care le vor desena copiii, este mai ales folositor pentru formarea deprinderii de a scrie cifrele, să le indicăm obiecte a căror formă să se apropie de forma acestor cifre, așa cum am văzut mai sus.

Însemnătatea controlului reprezentărilor spațiale, cantitative și calitative. E bine ca învățătorul să controleze în primele zile de școală, în afara reprezentărilor numerice, și pe cele spațiale, cantitative și calitative așa cum am văzut că procedează S. M. Kriucikova. Aceasta, pentru că la lecțiile de predare a primului concentru vor trebui folosite noțiuni ca: „mai mult" „mai puțin", „mare", „mic", „stînga", „dreapta" etc., pentru predarea cărora nu sînt rezervate ore (la lecțiile de consolidare, aceasta se poate face într-o măsură limitată). De aceea, cînd copiilor nu le sînt clare reprezentările despre care am vorbit mai sus, învățătorul trebuie să folosească lecțiile pregătitoare și în vederea îndeplinirii acestei sarcini.

M. S. Nahimova, metodistă din Moscova, arată în articolul său „Munca asupra unora dintre noțiunile matematice și exprimarea lor în

clasele începătoare" (din lucrarea „Din experienţa predării aritmeticii la clasele I şi a II-a"), că elevii trebuie să facă cunoştinţă cu aceste noţiuni — în cazul că nu le cunosc — tot pe baza materialului concret. Astfel, de pildă pentru noţiunea de „stînga" şi „dreapta", putem pune diferite obiecte pe stelaj, unele la dreapta, altele la stînga (de exemplu un cerc la stînga, altul la dreapta) sau le putem desena pe tablă, arătîndu-le, în acelaşi timp, copiilor ce e stînga şi ce e dreapta. Cerem şi elevilor să deseneze un număr de cercuri la stînga, alt număr de cercuri la dreapta, apoi punem întrebări de control: „cîte cercuri avem la stînga? cîte la dreapta?"

Procedee de acest fel ajută în mod efectiv cunoaşterea şi adîncirea acestor noţiuni.

★

Necesitatea lecţiilor pregătitoare apare evidentă. Dînd importanţa cuvenită acestor lecţii, învăţătorul înarmează copiii pentru însuşirea primelor cunoştinţe de aritmetică. Am putut constata practic acest lucru atît din felul în care copiii din clasa învăţătoarei Popescu Constanţa, de la Şcoala de fete nr. 51, au înţeles explicaţiile, cît şi din răspunsurile lor foarte corecte, chiar din prima zi a predării primului concentru. Bine înarmaţi de la lecţiile de pregătire, copiii au trecut fără prea multe greutăţi peste primele lecţii în care au învăţat să scrie. În general, în această clasă s-a simţit ajutorul efectiv dat de lecţiile de pregătire, în sensul că elevii se prezentau mult mai bine decît cei din alte şcoli, unde s-a trecut repede peste aceste lecţii şi unde copiii şi-au însuşit cunoştinţele destul de greu, învăţătorii fiind nevoiţi să revină mereu asupra celor predate anterior. Este lesne de înţeles că în aceste şcoli nici planificarea lecţiilor n-a putut fi respectată întocmai.

Respectarea justă a etapelor, mijloc principal pentru înţelegerea conţinutului numerelor şi a sensului cifrelor.

Lecţiile pregătitoare din primele zile de şcoală au trecut. Învăţătorul începe predarea orală şi scrisă a numerelor de la 1 la 10. Predarea fiecărui număr se face în cinci etape, bine cunoscute învăţătorilor, fiecare din aceste etape avînd rolul său în realizarea sarcinilor primului concentru.

Cercetarea noastră în şcoală a dovedit că unii învăţători nu ţin seama de indicaţiile metodice, iar alţii le aplică în mod mecanic. Această situaţie prejudiciază realizării sarcinilor pe care le are de îndeplinit învăţătorul pînă la sfîrşitul acestei perioade, cînd copilul trebuie să cunoască: denumirea fiecărui număr, numărarea de la 1 la 10 şi înapoi, locul fiecărui număr în şirul natural de numere, formarea fiecărui număr, componenţa numerelor, gruparea pe care o reprezintă fiecare număr, semnul fiecărui număr prin cifra de tipar şi de mînă.

Ni se pare de o deosebită importanţă precizarea modului în care trebuie să procedăm pentru ca fiecare din cele cinci etape să se desfăşoare în bune condiţii. Avînd în vedere faptul că la această vîrstă copilul are o gîndire strîns legată de concret, cerinţele metodice indică în fiecare etapă necesitatea de a se porni de la materialul concret. La început, cînd sîntem la primele numere, e necesar să folosim mai mult material intuitiv (obiecte reale sau obiecte desenate). Avînd în vedere însă că noi trebuie să dezvoltăm gîndirea copilului de la caracterul ei concret la posibilitatea de a abstractiza, o dată cu începutul predării numerelor mai mari putem să reducem materialul didactic folosind chiar, la un moment dat, un singur

fel de obiecte, iar înainte de a trece la abstractizare e bine să ne referim numai la obiecte cunoscute copiilor, fără a le prezenta în fața clasei. În această perioadă, fără să arătăm obiectul, putem să punem copilului asemenea întrebări ca: „Dacă la 4 flori mai adăugăm una, cîte flori vom avea?" Elevii vor putea răspunde ușor, întrucît au înțeles — de la predarea celorlalte numere — că un număr reprezintă o anumită grupare, indiferent de obiectele grupate.

Să urmărim aceste procedee la învățătoarele școlii elementare de fete nr. 51 din București. Învățătoarea Popescu Constanța folosește în predarea numărului 3, patru variante de material intuitiv. În predarea numărului 8, învățătoarea Dumitrescu Georgeta folosește numai cîte un obiect din materialul său intuitiv și respectiv din cel al copiilor. Apoi se referă numai la unul sau două obiecte cunoscute de copii.

Reducerea materialului didactic în această perioadă este necesară nu numai pentru a nu plictisi copiii, oprindu-ne prea mult asupra fiecărei etape, acum cînd ei sînt familiarizați cu procedeele de abstractizare, dar și pentru faptul că folosirea exagerată a materialului didactic stăvilește dezvoltarea gîndirii abstracte la copil. Unii învățători din școala noastră, aplicînd mecanic indicațiile metodice, folosesc la fel de mult materialul didactic în tot timpul predării numerelor, de la începutul pînă la sfîrșitul primului concentru.

Rezultatul este că elevii trec foarte greu la abstract. Aceasta se observă mai ales cînd ei trec la operațiile aritmetice. Copiii leagă tot timpul numerele de concret și numai în felul acesta izbutesc să facă socotelile.

O altă problemă care se pune în legătură cu trecerea de la concret la abstract cu ajutorul materialului demonstrativ, este aceea de a varia cît mai des acest material. Chiar materialul cu care lucrează copilul trebuie să fie variat. Ce se întîmplă dacă nu ținem seama de această cerință, ne arată învățătoarea sovietică V. V. Lopteva, în raportul său la prima conferință unională de științe pedagogice. Ea ne arată că o parte din elevii săi au recunoscut greu numărul atunci cînd le-a fost prezentat într-o grupare de obiecte diferite de materialele demonstrative folosite în mod obișnuit în clasă: cercuri, pietricele și altele. De aceea, recomandă să obișnuim pe copii să lucreze cu obiecte cît mai variate, pentru a nu avea greutăți în numirea cantitativă a grupei.

E bine, de asemenea, ca, încă din această perioadă, deși sîntem numai la începutul lecțiilor de aritmetică, să antrenăm și elevii la predarea unor cunoștințe noi. Învățătoarea Dumitrescu Georgeta, de pildă, pune elevele să lucreze în fața clasei chiar în etapa formării numărului, iar cînd ajunge la numerele mari, face acest lucru chiar de la primul material folosit. În felul acesta, menține mai ușor trează atenția elevelor și interesul lor pentru lecție.

În acest scop, trebuie să urmărim ca toată clasa să lucreze și să aibă materialul intuitiv necesar. Aceasta contribuie, desigur, și la ușurarea însușirii cunoștințelor predate.

O atenție deosebită trebuie să dăm modului în care sînt respectate etapele în această perioadă a predării numerației în cadrul primului concentru.

Cercetarea pe teren indică unele greșeli care pot avea consecințe negative. Semnalăm, în sensul acesta, un caz tipic, nerelevat încă pînă acum. Astfel, nu într-un singur loc și nu o singură dată, două dintre

etape: formarea și compunerea numerelor, deși nu sînt legate nemijlocit și nu urmează una după cealaltă, se confundă în practica școlii. Aceasta se întîmplă din cauză că între aceste două etape există o aparentă asemănare. Totodată, denumirile lor par a avea, la prima vedere, același conținut. Greșeala cea mai frecventă generată de această confuzie constă la unii învățători, în trecerea rapidă peste etapa formării numărului.

Știm că *5* se formează din *4,* la care se adaugă *1.* Aceasta este și una din posibilitățile de compunere a numărului 5 (forma de compunere cea mai ușoară și mai accesibilă pentru copii, și pentru faptul că o cunosc de la „formare"). Pentru ca formarea și compunerea să apară ca două etape distincte, trebuie să reiasă deosebit de clar pentru elevi ce caracterizează pe una și ce pe cealaltă.

Astfel, etapa formării numerelor trebuie să arate clar că fiecare număr se formează din precedentul și o unitate, că între un număr și altul — care precedă sau care urmează — e o diferență de o unitate și că aceasta este cauza pentru care numerele urmează unul după altul într-un anumit fel, foarte precis, care nu se poate schimba, așa cum învață copiii în etapa numărării (etapă care le arată numai ordinea în care sînt așezate numerele). Aceasta explică, cum am mai văzut, de ce *5,* de pildă, este așezat între *4* și *6* (pentru că e format din *4* și *1* și pentru că *6* e format din *5* și *1)* și de ce *5* e mai mare decît *4* și mai mic decît *6.* Dacă nu ne oprim destul asupra acestei etape, copiii nu mai fac deosebirea între „formare" și „compunere", cu atît mai mult cu cît, așa cum am arătat, numărul se compune și din ceea ce îl formează.

Aceasta are drept consecință faptul că elevul nu învață conștient, ci în mod mecanic, succesiunea numerelor, că nu-i va rămîne clar de ce *5* e așezat între *4* și *6* și nu între *6* și *8,* de exemplu, și nu își va da seama care este motivul pentru care numerele de la 1 la 10 sînt așezate într-un anumit fel. Cea mai bună dovadă că trecerea rapidă peste etapa formării duce la consecințele arătate mai sus, sînt rezultatele pe care le obțin învățătorii care procedează astfel. La întrebarea: „Din ce e format numărul?" copiii dau răspunsuri valabile pentru compunerea numerelor. De pildă, pentru numărul 6, ei răspund că e format din *3* și *3* sau *4* și *2.* De asemenea, ei nu știu după ce număr urmează *6* sau între ce numere e așezat ș. a. m. d. Pentru a răspunde la aceste întrebări, ei numără în gînd începînd de la 1.

La Școala de fete nr. 51, învățătoarea Dumitrescu Georgeta dă acestei etape aceeași atenție ca și celorlalte, avînd grijă să se înțeleagă clar procesul formării numerelor; învățătoarea Dumitrescu Georgeta demonstrează, cu ajutorul materialului intuitiv, că numărul respectiv se formează din cel precedent (învățat în lecția anterioară) și o unitate. Apoi întreabă: „Dacă la 5 bețișoare am adăugat un bețișor, cîte bețișoare am obținut în total?" De asemenea, mai pune întrebări de felul acesta: „Cum am obținut 5 bețișoare?", „Cum am format numărul 5?" etc. Pentru consolidarea acestor cunoștințe, pentru a verifica în ce măsură copiii au înțeles formarea numărului și succesiunea numerelor, învățătoarea Dumitrescu Georgeta se folosește și de momentul verificării din fiecare lecție, punînd întrebări ca: „Ce anume am învățat pînă acum?"; „Care e cel mai mic număr?"; „Ce urmează după numărul x?"; „Cum obținem numărul x?"; „Numărul x între ce numere se află?"

Componenţa numerelor trebuie să se arate copilului, printre altele, din cîte feluri de grupări mai mici se poate compune numărul respectiv şi în ce fel poate fi el descompus. Această etapă pregăteşte, uşurează, învăţarea operaţiilor de adunare şi scădere şi arată copiilor conţinutul numărului. Este lesne de înţeles cît de greşită este confundarea acestui proces de compunere cu formarea numărului. Insistăm asupra acestei confuzii care, din păcate, n-a fost încă semnalată, deoarece ea poate frîna serios, aşa cum am arătat, procesul ulterior de învăţare a operaţiilor aritmetice.

Dacă această primă parte a aritmeticii va fi însuşită de către copii în mod temeinic, va fi mult uşurată munca de mai tîrziu a învăţătorului, iar elevilor le va fi, de asemenea, mai uşor să-şi însuşească cunoştinţele aritmetice următoare. După învăţarea numeraţiei orale şi scrise în cadrul primelor zece numere, copiii lucrează numai cu cifre. Chiar dacă nu scriu, ci spun numai numărul, în mintea lor apare imaginea grafică a numărului respectiv. Dar în reprezentarea grafică, aşa cum am arătat, copilul trebuie să vadă ceea ce reprezintă de fapt această imagine. La acest rezultat trebuie să ajungem în ultima instanţă .

La început, cînd copilul a intrat în şcoală, reprezentarea sa despre număr era legată de conţinutul concret al obiectelor. De asemenea, el nu vedea că un număr ocupă un anumit loc în şirul numerelor, nu vedea relaţia dintre numere. De fapt, el nu vedea nici existenţa şirului natural de numere de la 1 la 10. Acum însă, fiecare număr reprezintă o anumită cantitate abstractă, ce poate fi legată de orice obiecte care în totalitate grupează cantitatea respectivă, fiecare număr îi apare acum într-o anumită relaţie cu celelalte. Cifra care reprezintă numărul capătă, aşa cum am văzut, o semnificaţie precisă.

Predarea primului concentru, bine realizată, face posibilă trecerea, mai departe, către dezvoltarea la elevi a reprezentării despre număr.

★

Cercetarea pe teren scoate astfel la iveală, în legătură cu predarea aritmeticii la clasa I, existenţa unor probleme care, dacă şi-ar găsi rezolvarea deplină, ar duce la obţinerea unor rezultate mult mai bune în ceea ce priveşte însuşirea de către copii a cunoştinţelor de aritmetică. Articolul de faţă încearcă să rezolve o mică parte din aceste probleme.

Predarea superficială a numerelor de la 1 la 10, nerespectarea indicaţiilor metodice, aplicarea mecanică a acestor indicaţii prejudiciază, aşa cum am arătat, înţelegerii conţinutului fiecărui număr, a raportului dintre numere etc.; copiii pot să întîmpine, ca urmare a acestei situaţii, greutăţi în efectuarea operaţiilor de adunare şi scădere, ceea ce frînează formarea deprinderii de a calcula rapid — scop important în învăţarea aritmeticii. Mai tîrziu, copiii vor avea greutăţi şi în învăţarea şi efectuarea operaţiilor de înmulţire şi împărţire, pentru însuşirea cărora se folosesc, ca procedee, operaţiile de adunare şi de scădere ş .a. m. d.

În clasa I se pun bazele cunoştinţelor de aritmetică. Dintre acestea, cunoştinţele căpătate în cadrul primului concentru constituie pentru copii, în studiul aritmeticii, ceea ce constituie abecedarul în învăţarea limbii. De aceea, am considerat nimerit ca, dintre problemele care se ridică în legătură cu predarea aritmeticii la clasa I să insistăm, în primul rînd, asupra unor aspecte importante ale predării numeraţiei de la 1 la 10.

DIN EXPERIENȚA ȘCOLII SOVIETICE

Congresul al XX-lea al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice a pus în fața organelor de învățămînt și a școlii, o sarcină importantă — aceea de a da tinerei generații un învățămînt general de calitate, care să-i deschidă calea spre învățămîntul superior, și totodată de a o pregăti pentru activitatea practică.

Lecția a fost și rămîne forma de bază a procesului instructiv-educativ din școală. De calitățile lecțiilor depinde în mare măsură îndeplinirea îndrumării dată de partid în legătură cu ridicarea nivelului activității instructiv-educative.

Analizînd rezultatele anului școlar curent, pregătindu-se pentru darea de seamă în consiliul pedagogic, conducătorii de școli — directorii și directorii de studii — trebuie să analizeze cu grijă însemnările lor cu privire la asistențele la lecții, pentru ca să nu aprecieze în mod formal aceste lecții din punctul de vedere al conținutului și totodată să ajute colectivul pedagogic să ia măsuri concrete pentru îmbunătățirea învățămîntului politehnic și a activității instructiv-educative în ansamblu.

Articolul — conferință al candidatului în științe pedagogice M. A. Danilov „Ce este o lecție bună", publicat mai jos, are drept scop să ajute conducătorii școlilor în activitatea lor în ce privește controlul asupra calității procesului de învățămînt din școală.

CE ESTE „O LECȚIE BUNĂ"[1]

M. A. DANILOV
candidat în științe pedagogice

Lecția este forma de bază a organizării muncii școlare în școala elementară și medie. La lecție profesorul înarmează pe elevi cu cunoștințe, priceperi și deprinderi în concordanță cu programele școlare, îi învață cum să învețe, cultivă la ei o anumită cultură a muncii, îi educă în chip sistematic. Lecția este obligatorie pentru elevi, ea determină conținutul și caracterul temelor pentru acasă al elevilor, teme care de asemenea sînt obligatorii. Și munca în afara clasei se determină, într-o mare măsură, prin conținutul lecțiilor.

Pedagogii sovietici au desfășurat o muncă importantă pentru perfecționarea metodică a lecției, pentru ridicarea nivelului ei științific și a eficacității ei.

Lecțiile multor profesori se caracterizează printr-un înalt nivel ideologic, printr-o bună organizare, prin conținut, prin aplicarea unor metode și procedee de învățămînt, utile și variate. Școlarii care învață cu pedagogii experimentați stăpînesc pe deplin cunoștințele, priceperile și deprinderile determinate de programa de învățămînt, dau dovadă de interes față de muncă și sînt obișnuiți chiar să muncească. Lecțiile bune, dacă nu sînt incidentale, episodice, ci sînt date într-un sistem, exercită o uriașă influență educativă asupra elevilor.

Dar din păcate, sînt încă multe lecții care se desfășoară într-un mod necorespunzător. Conținutul lecțiilor, formal corespunzător programei de

[1] *M. A. Danilov:* Što takoe „horoșii urok", Narodnoe obrazovanie, nr. 4, anul 1956, pag. 47—54.

învățămînt, este uneori extrem de abstract, rupt de experiența de viață a elevilor, explicațiile sînt grele pentru copii, metodele de învățămînt sînt uniforme. Consecința nivelului scăzut al lecțiilor o constituie caracterul inconștient al cunoștințelor și netemeinicia lor la unii elevi, fapt care duce la rămînerea lor în urmă, la insuccesul acestora.

Lecții cu un nivel scăzut se întîlnesc nu numai la profesorii tineri, începători, ci și la profesori cu un stagiu însemnat de muncă pedagogică. Cauzele nivelului scăzut al lecțiilor sînt extrem de variate. Unii profesori nu înțeleg limpede cerințele didactice generale ale organizării lecției și desfășoară lecțiile fiecare „în felul lui". Sînt profesori care cunosc bine obiectul și regulile desfășurării lecției, dar nu se simt obligați să se pregătească în chip temeinic pentru lecție. Există puțini profesori care nu au experiența pedagogică și priceperea necesară.

Munca profesorului se complică prin aceea că în literatura pedagogică sînt exprimate cele mai diferite puncte de vedere pentru una și aceeași problemă și prin aceasta, adeseori nu se aduc, în apărarea cutărei sau cutărei poziții, argumente suficient de solide, fundamentate din punct de vedere științific. Călcînd deseori pe urmele autorilor unor broșuri și articole, unii directori de școli, inspectori, metodiști și alți lucrători din învățămînt, dau profesorului rețete nefundamentate cu privire la desfășurarea lecției. Sfaturile și recomandările lor nu sînt totdeauna rodnice.

Deseori se pune această cerință categorică: fiecare lecție trebuie să conțină toate elementele procesului de învățămînt; interogarea în legătură cu tema pentru acasă, repetarea, explicarea materialului nou, fixarea, aplicarea materialului nou însușit de către elevi, explicarea modului îndeplinirii temei pentru acasă, notarea acesteia în caiete. Îndeplinirea unei asemenea cerințe duce la aceea că lecțiile apar uniforme ca structură. Este neglijată și necesitatea determinării obiectivelor concrete ale lecției. Apoi unii susțin că aceste obiective nu trebuie să fie formulate.

Nici metodica organizării interogării elevilor la lecție nu este rezolvată satisfăcător. În multe cazuri se recomandă în mod necondiționat să se aplice interogări cît mai dese, să se pună note pentru răspunsurile date din bancă, pentru executarea temelor pentru acasă, pentru lucrările practice.

Divergența în rețete, cerințe și sfaturi dau naștere unui subiectivism nejustificat în practica muncii profesorilor.

Directorul uneia dintre școlile medii, examinînd cataloagele, a fost impresionat de faptul că la cursul de „Bazele darwinismului" în clasa a IX-a în anumite zile au fost puse note fiecărui elev. Aceasta a arătat că profesorul împreună cu elevii au săpat pămîntul de pe lotul școlar în timpul dinafara orelor de curs; notele pentru această activitate au fost trecute apoi în rubrica notelor la darwinism.

Acest exemplu arată cît de necesare sînt normele și regulile temeinice și fundamentate în ce privește desfășurarea lecției și care nu trebuiesc neglijate.

1.

Fiecare lecție este o verigă a întregului proces de învățămînt, o celulă determinată a acestui proces viu de învățămînt. La lecție sînt im-

portante toate momentele proprii procesului de învăţămînt în ansamblu: conţinutul, orientarea ideologică, metodele de învăţămînt şi procedeele organizării elevilor, comportarea lor, folosirea materialelor didactice intuitive de către profesor etc.

Care sînt însuşirile care caracterizează o lecţie bună, desăvîrşită? În vederea organizării juste a conducerii şi a controlului din interiorul şcolii, directorul şi directorul de studii al şcolii, trebuie să înţeleagă limpede aceste însuşiri.

Principala însuşire a unei lecţii desăvîrşite o constituie eficacitatea ei pedagogică, adică ceea ce se obţine în procesul lecţiei, ca rezultat al acestui proces, creşterea (sporul) în ceea ce priveşte cunoştinţele, priceperile şi deprinderile şcolarului, simţămintele şi impresiile lui. Dacă elevii pleacă de la lecţie cu acelaşi bagaj de idei, de cunoştinţe, deprinderi şi priceperi cu care au venit la lecţie, sau dacă pleacă cu un bagaj mai mic (doar şi aceasta e posibil) — lecţia nu poate fi considerată desăvîrşită. Oricare ar fi procedeele pedagogice complexe pe care le-a folosit profesorul, oricît de clară şi corectă ar fi fost o asemenea lecţie.

„Creşterea" în ce priveşte cunoştinţele, deprinderile şi priceperile elevilor are loc în procesul muncii şcolare active, conştiente a elevilor, muncă organizată şi îndrumată de către profesor. Cea mai bună „creştere" de acest fel o obţine acel profesor care ştie să trezească avîntul creator la elevi, interesul faţă de munca şcolară.

În ce condiţii are loc „creşterea" în cunoştinţe, în ce condiţii se observă activitatea creatoare a elevilor la lecţie? În primul rînd, în condiţiile determinării juste a sarcinii concrete a lecţiei, în concordanţă cu programa de învăţămînt şi cu posibilităţile elevilor clasei respective. Este important totodată ca prin determinarea justă a acestei sarcini, să ducem sarcina aceasta pînă la conştiinţa elevilor. O sarcină dată în mod just, cunoscută limpede de către elevi, constituie un motor foarte important în învăţătură. Dar nu numai aceasta hotărăşte succesul lecţiei. Este tot atît de important ca profesorul, în concordanţă cu sarcina pusă, să aleagă just noul material de învăţămînt necesar, pentru ca acest material să fie ştiinţific, bogat în conţinut, corespunzător programei de învăţămînt, accesibil pentru elevii vîrstei respective.

În strînsă legătură cu conţinutul lecţiei sînt şi metodele de învăţămînt folosite la lecţie, precum şi munca elevilor, muncă determinată de aceste metode. În această privinţă, un rol foarte important îl joacă corelaţia justă a explicaţiilor verbale ale profesorului cu materialul didactic intuitiv prezentat, cu lucrările practice ale elevilor. În ultima instanţă, succesul lecţiei depinde de explicaţiile profesorului. Numai o asemenea transmitere de cunoştinţe noi care determină munca independentă a elevilor şi se îmbină cu ea, duce la înţelegerea şi memorarea materialului nou. Este necesar, de asemenea, să spunem că succesele la învăţătură ale tuturor elevilor (adică ale elevilor buni, mijlocii şi slabi) depind de corelaţia justă dintre munca frontală şi cea individuală a profesorilor cu elevii. Metodele şi organizarea învăţămîntului — factori care determină spiritul de activitate al elevilor — hotărăsc în mare măsură valoarea lecţiei.

Succesul unei lecţii depinde nu numai de determinarea justă a conţinutului şi a metodelor de predare a lecţiei, ci şi de felul corelaţiei dintre părţile lecţiei, de succesiunea acestor părţi. La unele lecţii, foarte mult

timp trece cu interogarea elevilor, explicarea materialului nou este restrînsă și se desfășoară fără a avea vreo legătură cu interogarea.

Construcția logică a lecției, proporționarea părților ei constituie o însușire esențială a unei lecții desăvîrșite. O lecție desăvîrșită se asigură nu numai prin activitatea profesorului la lecția respectivă, ci și prin lecțiile precedente. Așa se și explică faptul de care se lovesc uneori conducătorii de școli și inspectorii — și anume că la cutare sau cutare lecție caracterul conștient și activitatea elevilor sînt mult mai ridicate decît s-ar fi așteptat, ținînd seama de metodele și procedeele folosite de profesor. În asemenea cazuri se vede influența întregului sistem al lecțiilor precedente. Legătura strînsă a lecției noi cu lecțiile precedente, adică locul ei firesc pe deplin justificat în cadrul sistemului de lecții din tema dată, are o mare însemnătate pentru eficacitatea procesului de învățămînt.

O însușire foarte importantă a unei lecții desăvîrșite în școala sovietică politehnică contemporană, o constituie familiarizarea elevilor — prin studierea teoriei — cu practica construcției socialiste. La asemenea obiecte de învățămînt ca fizica, chimia, biologia, geografia, matematica, familiarizarea elevilor — prin studierea de către ei a bazelor științei — cu tehnica și economia producției socialiste industriale și agricole, este absolut obligatorie. Această familiarizare ajută, fără îndoială, la însușirea mai conștientă a cunoștințelor teoretice, la aprofundarea și concretizarea acestor cunoștințe.

Acestea sînt însușirile de bază ale unei lecții desăvîrșite. Nu e greu de observat că ele sînt strîns legate între ele. Dacă recunoaștem ca o însușire principală a unei lecții desăvîrșite rezultatul ei pedagogic, eficacitatea pedagogică, atunci toate celelalte însușiri care oglindesc procesul real de învățămînt, sînt determinate în mod logic una de cealaltă, ele alcătuiesc și asigură apariția însușirii principale.

Cum trebuie apreciată în mod just o lecție? Cum trebuie dezvăluite și considerate bazele teoretice ale structurii ei? Din păcate metodiștii noștri și, alături de ei, toți cei care verifică munca profesorului, adesea preferă să se exprime în chip dogmatic: această lecție este slabă, iar aceasta este bună. La întrebarea profesorului: „De ce?", urmează un răspuns scurt: „Nu s-a făcut repetarea". — „Permiteți-mi — spune profesorul — dar poate că la această lecție nici nu era necesară repetarea?" — „Nu era necesară" — răspunde cel care verifică munca. Sau se întîmplă să i se vorbească profesorului astfel: „Această lecție este slabă, pentru că elevii au lucrat în clasă după manual". — „Dar dacă e necesară tocmai munca independentă cu manualul la lecția respectivă?" — „Nu — spune directorul, directorul de studii sau inspectorul — la lecție nu trebuie să-și găsească loc munca cu manualul. Aceasta se referă la executarea temelor pentru acasă. „Toate acestea sînt ecouri ale pedagogiei burgheze „normative", ale pedagogiei dogmaticului „trebuie".

Desigur, cerințele față de desfășurarea lecției de către profesor — cerințe determinate — sînt necesare, obligatorii. Dar punînd în față cerințe, dînd norme, trebuie să le fundamentăm științific, pentru că altfel ele se transformă în literă moartă.

La noi spre exemplu există dogma aceasta: „Momentul organizatoric" al lecției trebuie să dureze 1—2 minute. Dar dacă aceste două minute sînt necesare pentru organizarea muncii claselor mici, în clasele mari, IX—X, ni se pare că putem să lucrăm și fără un asemenea „mo-

ment". Există în practică şi alte „norme" şi „reguli" tot atît de absurd respectate. Cauza constă în aceea că la noi se acordă insuficientă atenţie bazelor teoretice ale organizării lecţiei, fundamentării ştiinţifice a regulilor desfăşurării ei. Chiar şi încercările de a da o teorie a construcţiei lecţiei — încercări existente în literatura pedagogică — în practică sînt folosite într-o măsură destul de slabă.

Chezăşia succesului în munca profesorului o constitue cunoaşterea legilor procesului pedagogic şi priceperea de a folosi aceste legi în practică. Desigur că şi profesorul care nu cunoaşte şi nu aplică legile didacticii poate avea lecţii bune, dar la profesorii înaintaţi, pregătiţi din punct de vedere teoretic, lecţiile bune, desăvîrşite, se întîlnesc de regulă ; elevii lor au cunoştinţe profunde, temeinice.

Cît de important este pentru profesor să ştie să folosească legile descoperite de ştiinţa pedagogică şi bazat pe aceste legi să-şi organizeze munca — ne arată fapte din practica zilnică. Vom aduce două exemple pentru a ilustra aceasta.

In teoria şi practica învăţămîntului s-a stabilit temeinic legătura dintre caracterul determinat al procesului de învăţămînt şi dezvoltarea aptitudinilor de cunoaştere ale elevilor. Potrivit acestei legi generale, gîndirea logică a elevilor se dezvoltă în procesul însuşirii conştiente şi active de către ei a cunoştinţelor ştiinţifice, — însuşire desfăşurată în condiţiile unei bune organizări a muncii. Să punem faţă în faţă lecţiile a doi profesori de matematică. Fiecare dintre ei se străduieşte să dezvolte gîndirea elevilor. Primul profesor explică elevilor regulile, le indică mijloacele rezolvării problemelor. Prin aceasta se cere elevilor să înţeleagă şi să memoreze, iar la nevoie să reproducă materialul explicat. In desfăşurarea lecţiei, profesorul se adresează adesea elevilor cu îndemnul : „Gîndiţi-vă, gîndiţi-vă ! Străduiţi-vă să gîndiţi !" Cel de-al doilea profesor explică şi el elevilor materialul nou, le dă exerciţii, îi învaţă să rezolve problemele. Dar prin aceasta el reuşeşte să trezească şi să întreţină spiritul activ al elevilor, executarea independentă de către elevi a problemelor. Profesorul formulează tema nouă, pune pe elevi să repete materialul studiat anterior — ceea ce va ajuta la înţelegerea mai bună a noului material — pune în faţa clasei întrebări, analizează date concrete. Elevii, stimulaţi prin întrebările lui concrete, trag concluzii, formulează generalizări. Acest profesor nu recurge la îndemnul verbal „gîndiţi-vă". Nici nu e necesar aceasta : mersul însuşi al lecţiei îndeamnă pe elevi să se gîndească la materialul predat. Lecţia stimulează gîndirea activă a elevilor.

Învăţătoarea emerită din R.S.F.S.R., M. F. Şcerbekova (Moscova, Şcoala medie nr. 47), folosind metodele stimulării activităţii elevilor, obţine în clasele I—IV rezultate remarcabile în dezvoltarea gîndirii şi vorbirii copiilor, obţine însuşirea aprofundată de către copii a cunoştinţelor şi deprinderilor. Şcolarii se obişnuiesc să lucreze activ la lecţie şi, mai tîrziu, în clasele mari, păstrează la lecţii spiritul activ şi buna organizare în muncă.

In vederea organizării juste a lecţiilor este necesar să cunoaştem şi să folosim legile şi principiile determinate în învăţămînt. Aceasta nu e deajuns : profesorul trebuie să ştie concret cum să desfăşoare lecţia. Acest lucru trebuie să-l ştie şi acela care îl controlează pe profesor şi care apreciază munca sa.

2.

Este important ca înainte de toate, lecția să fie bine începută. Intrarea la timp a profesorului în clasă are o importanță deosebită. Pînă la sosirea profesorului elevii ocupă locurile, își scot pe bancă manualele, caietele necesare. După ce profesorul își ocupă locul, privește atent elevii care stau în picioare în fața lui și convingîndu-se că au o ținută corectă, îi invită să se așeze. Și privirea profesorului, și cuvintele, tonul cu care el le-a spus elevilor să se așeze — totul exercită influență asupra elevilor. Este evident că în clasele cele mai mici trebuie să-i învățăm pe elevi cum să se ridice în picioare fără zgomot, cum să stea în picioare, cum să privească pe profesor, cum să mănînce etc. În clasele V—VII, de asemenea se întîmplă să corectăm comportarea elevilor, să-i organizăm la începutul lecției. În clasele VIII-X, aproape că nu sînt necesare acțiuni „organizatorice" speciale din partea profesorului la începutul lecției.

Elevul trebuie să se obișnuiască să-și pregătească dinainte caietele, cărțile, să se ridice în picioare atunci cînd intră profesorul în clasă. Îndată ce elevii s-au așezat în bănci, profesorul își începe activitatea. În unele cazuri, el trece la examinare, arătînd pe scurt ce trebuie pregătit pentru lecția respectivă.

În alte cazuri, profesorul trece de-a dreptul la explicarea materialului nou: el anunță titlul lecției, scrie aceasta pe tablă. În cazul cînd lecția urmărește mai multe scopuri, profesorul expune elevilor planul lecției, chiar la început.

Interogarea este partea cea mai dificilă, mai puțin „fericită" a lecției. Uneori, interogarea este extinsă în timp și puțin eficace, nu arareori în timpul interogării majoritatea elevilor rămîn inactivi sau se preocupă de lucruri străine lecției, ceea ce duce la indisciplină, zgomot și dezordine. Extinderea inutilă a interogării prejudiciază structura lecției; explicarea și fixarea materialului nou se amestecă la sfîrșitul lecției, se fac în grabă.

La o lecție care are ca sarcină principală explicarea materialului nou, interogarea nu poate să dureze mai mult de o treime din tot timpul lecției.

De aici rezultă sarcina ca în 15 minute să desfășurăm mai eficace verificarea cunoștințelor elevilor.

Se pot recomanda cîteva procedee.

Primul constă în aceea că profesorul atrage o parte din elevi (de obicei și responsabilii de grupe) la munca de verificare a temelor scrise pentru acasă. Această muncă de verificare are loc pînă la începutul lecției și elevii amintiți mai sus raportează profesorului asupra rezultatelor. Un asemenea procedeu de verificare este deosebit de potrivit pentru clasele III, IV și V, unde temele pentru acasă nu prezintă dificultăți deosebite.

Cel de-al doilea procedeu, aplicabil în clasele mari și medii, constă în a atrage, a antrena toți elevii, toată clasa să lucreze activ în timpul interogării. Întrebînd pe un elev, profesorul supraveghează munca întregii clase, vede cine și ce face, pe care dintre elevi trebuie să-l cheme în ajutorul celui care răspunde, pune întrebări întregii clase. Răspunsurile din bancă, completările sau corectările răspunsurilor colegilor lor — toate acestea trebuie apreciate la început verbal, iar apoi, dacă aceste corectări și completări din bancă devin mai numeroase, ele trebuie notate în catalog.

Este important de asemenea să educăm la elevi — în orice caz începînd cu clasa a V-a — atitudinea plină de răspundere, de grijă față de

fiecare minut al lecţiei, spiritul practic, pentru ca la lecţie să nu fim nevoiţi să „tragem cu cleştele" răspunsurile de la elevi. Dacă elevul nu cunoaşte materialul, el nu trebuie reţinut la tablă. Elevilor timizi, nervoşi sau celor noi veniţi trebuie să li se dea posibilitatea să gîndească ; chiar profesorul însuşi poate să-i ajute „să înceapă".

A sosit timpul să renunţăm la examinarea într-o singură formă, de exemplu în forma expunerii de către elev a materialului timp de 7—10 minute — formă greoaie şi răspîndită astăzi. Este necesar să învăţăm pe elevi să dea răspunsuri concise şi expresive. Dacă un elev din clasa a X-a expune lecţia deslînată, se repetă, spune cuvinte de prisos — profesorul trebuie să-i atragă atenţia, să-l avertizeze că pentru asemenea răspunsuri i se va scădea nota. Dacă profesorul, mai ales la clasele mari, cere elevilor o vorbire precisă şi concisă, luptă împotriva cuvintelor de prisos, a frazelor lungi, — aceasta va exercita totdeauna o influenţă pozitivă asupra calităţii interogării şi va face să crească eficacitatea lecţiei.

Este necesar să învăţăm pe şcolarii claselor VI—VIII şi mai ales în IX—X să dea răspunsuri pe cît posibil în trei forme. Mai întîi să expună complet şi concis ; în al doilea rînd, să răspundă sub formă de teze (aşa şi spune profesorul : „Expune sub formă de teze cauzele reformei ţărăneşti din anii 60, secolul XIX"). In aceste cazuri, elevul nu aduce fapte, ci prezintă numai tezele în ordinea logică determinată. Iată, în sfîrşit, cea de-a treia formă de răspuns : elevul chemat la lecţie scrie pe tablă planul desfăşurat al răspunsului. Profesorul se adresează clasei : „Analizaţi planul. Formulaţi-vă observaţiile". Analiza planului necesită o muncă activă din partea fiecărui elev. Profesorul poate să ceară fiecărui elev să-şi exprime observaţiile sale cu privire la planul scris pe tablă. După analiza planului, profesorul cere elevului chemat la lecţie să răspundă la un punct oarecare al planului. Elevul este obligat să dea un răspuns precis la punctul pe care el însuşi l-a formulat în planul scris pe tablă...

Abdicarea diverselor procedee de interogare permite profesorului să întrebe pe elevi mai des decît se face acest lucru acum, să piardă mai puţin timp cu interogarea, să aibă în permanenţă o idee justă şi completă cu privire la situaţia la învăţătură a clasei în ansamblu.

O parte esenţială a multor lecţii este expunerea materialului nou. Dacă, deja, pe parcursul interogării elevii au fost pregătiţi în vederea însuşirii conştiente a materialului nou — explicarea materialului va avea mai mare succes. Adeseori se crede că explicarea materialului nou este partea „fericită" a lecţiei. Nu putem să fim de acord cu aceasta. „Fericirea" aceasta uneori este numai aparentă. In realitate elevii rămîn pasivi în timpul explicării materialului de către profesor, ei nu-şi formează reprezentări şi noţiuni juste.

Ce înseamnă însuşirea materialului nou ? In ce condiţii se poate desfăşura cu succes procesul acesta ? Didactica, psihologia învăţămîntului, metodicile speciale dau răspunsul la aceste probleme. Insuşirea cunoştinţelor noi este un proces activ, care se caracterizează printr-o orientare bine determinată. Omul îşi însuşeşte şi cunoaşte obiectul în ansamblu, în legăturile şi relaţiile lui firesti cu celelalte obiecte. In condiţiile unei explicări bine organizate, în conştiinţa omului care îşi însuşeşte obiectul se oglindesc nu numai acele laturi ale obiectului care bat la ochi, ci şi acelea care, deşi nu apar clar, au totuşi o mare însemnătate. Insuşirea unui obiect se sprijină în toate cazurile pe experienţa anterioară a celui care-şi

însuşeşte, experienţă care face ca elementele noi însuşite să fie reportate la cele însuşite anterior, deja cunoscute.

Prin urmare, în vederea însuşirii juste a noului, e necesar să facem apel la experienţa anterioară, să-l punem pe elev să raporteze în minte elementul nou la elementul vechi deja cunoscut. Prin aceasta trebuie să urmărim dacă elevii înţeleg just termenii introduşi, să vedem în ce constă, după părerea lor, conţinutul cutărei ori cutărei noţiuni.

Pentru ca formarea noilor noţiuni să fie justă, e necesar să determinăm calea trecerii de la cercetarea obiectelor separate la formarea noţiunilor ştiinţifice generalizate. Fiecare noţiune nouă poate fi creată prin mijloace diferite.

Iată, asistăm la o lecţie la clasa a VI-a, în primele zile ale anului şcolar. Este prima lecţie cu tema „Participiul".

După ce a verificat executarea temelor pentru acasă, profesorul se adresează clasei cu următoarele cuvinte: „Astăzi începem o lecţie nouă. Deocamdată nu vă voi spune care este titlul acestei lecţii, dar pentru ca să o înţelegeţi mai bine veţi face singuri unele exerciţii".

Profesorul scoate o foaie mare de hîrtie, pe care se afla scris textul: „Profesorul care intră în clasă salută binevoitor pe elevi. Elevii care stau în picioare în faţa lui, privesc voios pe profesor. Elevii care au pregătit bine temele pentru acasă, se simt foarte bine; elevii care n-au executat temele date de profesor încearcă sentimentul mustrării de conştiinţă...." etc.

„Citiţi cu atenţie acest text — zice profesorul — fiecare pentru sine, număraţi cîte adjective şi cîte verbe sînt în acest text".

In clasă este o atenţie încordată. Textul a trezit dispoziţia de lucru a elevilor şi se pare că exerciţiul nu e prea complicat: va fi oare greu de numărat cîte verbe, cîte adjective sînt în text?

Unul dintre elevi, la chemarea profesorului, scrie pe tablă rezultatele numărării de către mai mulţi elevi a verbelor şi adjectivelor. Răspunsurile sînt diferite. In clasă e agitaţie; e gata să izbucnească o ceartă.

Profesorul propune să se analizeze în colectiv textul, să se sublinieze adjectivele cu o linie, iar verbele cu două. Chiar primul cuvînt „voşedsii" (care intră) a stîrnit discuţie. Unii elevi l-au luat drept adjectiv, alţii drept verb. Profesorul propune să se sublinieze asemenea cuvinte cu trei linii.

Treaba a mers mai repede. Cu trei linii au fost subliniate cuvintele — „stoiaşcie", „prigotovivşie", „ne vîpolnivşie" — („care stau în picioare", „care au pregătit", „care n-au executat"). Acum se pare că este posibil să se numere adjectivele şi verbele. Profesorul a atras atenţia copiilor asupra cuvintelor subliniate cu trei linii. Tocmai aceste cuvinte îi încurcau pe elevi cînd aceştia numărau adjectivele şi verbele. „Uitaţi-vă — zice profesorul — ce au comun aceste cuvinte cu verbele şi ce au comun cu adjectivele? Prin ce se deosebesc ele de unele şi de celelalte?"

Elevii analizează fiecare cuvînt subliniat cu trei linii. Cuvîntul „voşedşii" (care intră), spre exemplu, se aseamănă şi cu adjectivul şi cu verbul. Prin ce se aseamănă cu adjectivul? Prin aceea că răspunde la întrebarea „kakoii?" (ce fel de). Cu verbul se aseamănă prin aceea că arată timpul. Elevii înşişi ajung la concluzii importante.

Analizînd cuvintele, profesorul le determină ca participii, dă încă o dată definiţia participiului, aduce exemple etc.

Celălalt profesor a desfăşurat altfel aceeaşi lecţie.

După ce a verificat executarea temei pentru acasă şi a repetat definiţia adjectivului şi a verbului, profesorul spune: „Acum vom învăţa despre participiu. Ce este participiul? Este o formă verbală, care are însuşiri de verb şi de adjectiv. Participiile sînt cuvinte în care se îmbină însuşirile verbelor şi ale adjectivelor.

„Begaet" (aleargă) este verb, dar cuvintele „begavşii" „begaiuşcii" (care alerga, care aleargă) — ce parte de vorbire reprezintă? Iată cuvinte care reunesc în ele însuşiri ale adjectivelor şi ale verbelor. Ele se numesc participii". Mai departe urmează formularea unei definiţii mai exacte, alegerea exemplelor, exerciţiile...

Care lecţie a fost organizată mai bine? Adeseori, la această întrebare se răspunde: „prima". Dar lucrurile nu stau aşa. În clasa a VI-a, care are o pregătire normală în ce priveşte gramatica limbii ruse, este mai potrivită cea de-a doua variantă, prin urmare calea deductivă a formării noţiunii noi.

În primul caz elevii înşişi ajung la concluzia necesară pe calea inductivă. Cea de-a doua variantă duce pe elevi la concluzia necesară pe o cale mai scurtă — calea de la general la particular. Conţinutul logic diferă de la o lecţie la cealaltă.

În predarea materialului nou sînt fireşti ambele căi. La alegerea uneia din aceste două căi este necesar să avem în vedere pregătirea clasei. Prima cale se foloseşte mai bine în clasele „slabe": unde elevii nu arată interes faţă de gramatică. Cea de-a doua cale necesită un nivel al gîndirii elevilor mai ridicat; ea cere din partea elevilor să opereze cu noţiuni mai complicate. Este oportun ca această metodă să fie aplicată într-o clasă bine pregătită.

Directorii de şcoli, inspectorii şi metodiştii trebuie să atragă în mod deosebit atenţia profesorilor asupra metodicii explicării materialului nou la lecţie. De felul în care va fi însuşit materialul nou, de primul stadiu al formării noţiunii, depinde succesul muncii viitoare pentru însuşirea acestei noţiuni. Trebuie să alegem un asemenea procedeu de formare a reprezentărilor şi noţiunilor la elevi, care să asigure însuşirea iniţială mai limpede, analiza şi sinteza ulterioară, un asemenea procedeu care dezvoltă cel mai bine spiritul de observaţie, gîndirea şi vorbirea elevilor. Este deosebit de important ca impresiile iniţiale să fie clare, sigure. În acest scop trebuie folosit materialul didactic intuitiv.

Să trecem la veriga următoare a lecţiei — fixarea cunoştinţelor.

Fixarea trebuie să se desfăşoare neapărat la aceeaşi lecţie ca şi explicarea materialului, adică fixarea iniţială trebuie să fie urmarea firească a însuşirii materialului nou. E mai bine să explicăm mai puţin material, dar explicarea să fie neapărat fixată la aceeaşi lecţie.

Fixarea trebuie să se desfăşoare, în primul rînd, sub forma teoretică. Elevul trebuie să repete regula, legea formulată şi în orice caz să ştie să argumenteze, să arate cum a înţeles elementele esenţiale din materialul nou predat.

Uneori se dau elevilor teme care depăşesc puterile lor chiar la începutul fixării materialului. În condiţiile fixării materialului nou exerciţiile trebuie să fie, în ce priveşte conţinutul, foarte apropiate de materialul explicat, material pe care profesorul l-a dat elevilor cu puţin timp înainte în clasă, altfel, fixarea cunoştinţelor nu va avea loc în condiţii bune.

După fixarea sub formă teoretică este bine să desfășurăm fixarea sub formă practică — exerciții, exemple, probleme.

Lecția trebuie să ducă în mod organic la tema pentru acasă și să pregătească pe elevi în vederea executării acestei teme. Este foarte bine ca la sfîrșitul lecției să punem elevilor, din timp în timp, întrebarea: „Ce am învățat noi în această lecție?" Acest lucru îi îndeamnă pe elevi să reflecteze la ceea ce au învățat în lecția respectivă.

Tot ce am spus pînă acum se referă în egală măsură la desfășurarea lecțiilor pentru toate obiectele de învățămînt. La aceasta trebuie adăugat că lecțiile la asemenea obiecte de învățămînt ca fizica, chimia, matematica, biologia, geografia trebuie să ducă pe elevi la înțelegerea aplicării legilor științei în producție, în tehnică, în economie. Prin aceasta crește importanța general-instructivă a lecției și se dezvoltă sarcinile învățămîntului politehnic. Este demnă de atenție experiența acelor profesori care familiarizează pe elevi cu aplicarea practică a legilor științei nu numai atunci cînd legea a fost deja studiată, ci și atunci cînd ea se studiază.

Vom da ca exemplu o lecție la clasa a VIII-a — lecție de comunicare de noi cunoștințe — cu tema „Presa hidraulică". După ce a anunțat titlul lecției și a verificat tema pentru acasă, profesorul pune întrebarea: „Să spună cineva care sînt aplicațiile în tehnică ale presei hidraulice?" Elevii chemați răspund: „Presa hidraulică se întrebuințează pentru extragerea uleiului din semințe de in sau de floarea soarelui". „Presa hidraulică se întrebuințează pentru presarea fînului și a paielor..."

Profesorul. „Bine. Dar întrebuințarea presei hidraulice nu se limitează la aceasta. În industria metalurgică blocurile mari de metal sînt prelucrate nu cu lovituri de ciocan, ci cu ajutorul presei. În mașinile de modelat, pentru presarea porțelanului, a cartonului, a diverselor mase plastice, pentru extragerea sucului din struguri, pentru ridicarea unor mari greutăți se întrebuințează presa hidraulică. Cel mai avantajos și, din această cauză, cel mai răspîndit mecanism este presa hidraulică. Cu ajutorul preselor hidraulice, adaptate la ridicarea greutăților (cricurile hidraulice), a fost ridicat și montat pe un fundament nou furnalul uzinei din Mariupol, pe care ocupanții fasciști l-au aruncat în aer. Presa hidraulică este un mecanism care poate să dea un mare cîștig de energie. Cum se obține aceasta?"

Arătînd întrebuințarea presei hidraulice și trezind interesul elevilor pentru aceasta, profesorul trece apoi la explicarea bazelor fizice ale acestui mecanism.

El arată elevilor un model format din două vase comunicante pline cu un lichid și închise ermetic cu pistoane mărginite de pereți, desenează pe tablă o acțiune a modelului (elevii fac același lucru pe maculatoare).

— „Să punem pe placa fixată în partea de sus a pistonului cu suprafața secțiunii transversale mai mică — o greutate de 100 g. Ce observăm?" Elevul răspunde: „Primul piston, pe care am pus greutatea, s-a lăsat repede în jos".

Profesorul: Să punem acum pe ambele pistoane cîte 100 g. Ce observăm?

Elevul: Pistonul cu suprafața secțiunii transversale mai mică se lasă în jos și se ridică celălalt piston.

Mai departe are loc un proces foarte important pentru înţelegerea de către elevi a sensului fizic al fenomenului observat. Profesorul întreabă ce greutate trebuie să punem pe placa ridicată deasupra pistonului cu acţiune mai mare pentru a echilibra greutatea de 100 g aflată pe placa celuilalt piston? Întrebarea aceasta este pusă pentru a întări însuşirea de către elevi a fenomenului. Profesorul încearcă să pună greutăţi de 200 g, 500 g, 1000 g. Ultima greutate echilibrează ambele pistoane. Pe parcursul discuţiei ulterioare devine limpede faptul că modelul descris pe tablă permite folosirea, prin urmare, a unei forţe de 10 ori mai mică. Profesorul anunţă mai departe că suprafaţa secţiunii transversale a celui de-al doilea piston (S_2) este de 10 ori mai mare decît suprafaţa secţiunii transversale a primului piston (S_1); acum el cere elevilor să tragă concluzia firească din aceste fapte. Elevul chemat răspunde: „Din experienţa respectivă am putut conchide că: cîştigul de forţă din fiecare dispozitiv este egal cu raportul dintre suprafaţa secţiunii transversale a pistonului mare şi suprafaţa secţiunii transversale a pistonului mic".

Profesorul notează acest lucru sub forma proporţiei $\frac{F_1}{F_2} = \frac{S_1}{S_2}$

şi, punînd întrebarea: „Pentru ce, în acest dispozitiv, se obţine un asemenea cîştig de forţă?", — zice „Acest lucru nu e greu de explicat pe baza legii mecanicii valabilă pentru toate mecanismele, lege cu privire la egalitatea dintre lucrul mecanic făcut de forţa activă şi acela făcut de forţa de rezistenţă. Cînd apăsăm pe primul piston şi îl împingem la distanţa 1, lucrul mecanic făcut de noi este egal cu produsul acestei forţe pentru deplasare. Continuînd raţionamentul şi făcînd însemnări pe tablă, profesorul, după ce a subliniat că în cazul respectiv forţa de frecare nu se ia în considerare, scrie egalitatea $F_1l_1 = F_2l_2$ şi notînd această egalitate sub forma unei proporţii, se obţine

$$\frac{F_1}{F_2} = \frac{l_2}{l_1}$$

Cele două forţe: forţa activă şi forţa de rezistenţă sînt invers proporţionale cu deplasările punctelor lor de aplicaţie.

În acelaşi fel, analizînd fenomenul şi folosindu-se de aceste indicaţii, profesorul trece la formula $\frac{F_1}{F_2} = \frac{S_1}{S_2}$ şi zice „Noi avem egalitatea pe care am stabilit-o cu prilejul experienţei: forţele care acţionează asupra pistoanelor sînt direct proporţionale cu suprafeţele pistoanelor (elevii notează aceasta). Pe acţiunea acestei legi se bazează presa hidraulică. Să examinăm construcţia ei pe modelul nostru din masă plastică, pe care se văd supape şi tuburi în care se află lichidul.

După examinarea modelului, profesorul trece la prezentarea tabloului cu presa hidraulică mare pentru prelucrarea blocurilor metalice: „În această presă — zice profesorul — tija pompei cu aburi serveşte drept piston mic al presei hidraulice. Această presiune asupra lichidului se transmite pistonului mare al presei şi realizează o forţă de două ori mai mare".

Mai departe profesorul explică întrebuinţarea diverselor mecanisme hidraulice care acţionează după această lege ca şi presa hidraulică. Astfel, la multe automobile sovietice nou construite (M-20, „Moskvici", ZIS-110

etc.) sistemul de frînare este prevăzut cu un dispozitiv hidraulic. Examinînd cîteva probleme ale construcției acestui sistem, profesorul demonstrează cu ajutorul epidiascopului o schemă amănunțită a sistemului de frînare cu dispozitiv hidraulic și dă explicațiile necesare. Lecția se încheie cu tema pentru acasă ;

1) Să se învețe materialul corespunzător după manual, 96, b ; 2) Să se rezolve două probleme (dictează condițiile) pe tema folosirii preselor hidraulice ; 3) Să se deseneze o schemă și să se explice acțiunea frînei de automobil cu dispozitiv hidraulic.

După aceasta sînt chemați cîțiva elevi pentru fixarea materialului de bază parcurs la lecție [1].

Nu e nevoie de o analiză specială a acestei lecții pentru a vedea în ce măsură s-au realizat sarcinile general — didactice. Trebuie doar să arătăm că la această lecție explicarea întrebuințării legilor fizicii în tehnică s-a desfășurat cu succes. Și ceea ce este important — elevii au fost pregătiți în vederea însușirii active a materialului nou.

3.

Pînă acum a fost vorba despre o anumită lecție. Dar succesul învățămîntului depinde de toate lecțiile, iar succesul fiecărei lecții depinde de lecțiile precedente. Profesorii cei mai buni, cei mai experimentați pregătesc astfel nu numai o anumită lecție, ci într-un sistem anumit — toate lecțiile din tema sau subtema respectivă, ceea ce face ca sistemul acesta să fie determinat prin logica mersului elevului de la neștiință la știință.

Sistemul de lecții constituie o cale de mișcare a clasei spre însușirea unor cunoștințe, priceperi și deprinderi determinate. Se întîlnesc două feluri de sisteme de lecții. Sînt profesori care cred că la fiecare lecție trebuie să explice un material nou, să repete, să facă exerciții, să examineze ș.a.m.d., că la fiecare lecție trebuie să fie reprezentate toate verigile procesului de învățămînt. Acești profesori consideră că materialul trebuie planificat astfel : dacă pentru o temă la care sînt prevăzute 12 ore de curs, trebuie rezervată o oră pentru lucrări de control (la nevoie, chiar încă o oră pentru analiza lucrărilor de control), iar restul de material prevăzut de programă trebuie repartizat uniform pentru 10 lecții. In acest mod, la fiecare lecție se studiază aproximativ a 10-a parte din materialul nou de învățămînt în legătură cu tema dată.

Acest sistem poate fi denumit sistemul materialului răspîndit pe lecții în chip uniform. Sistemul este aplicat de mulți profesori. Meritul unui asemenea sistem constă, după părerea acestor profesori, în aceea că la fiecare lecție se dă puțin material nou, se face puțină repetare, fixare, examinare, se fac puține exerciții ș.a.m.d.

Acesta este sistemul lecțiilor uniforme, al așa-numitelor lecții combinate.

Există însă și un alt sistem. Partizanii lui pornesc de la faptul că lecția trebuie să aibă logica sa corespunzătoare caracterului materialului

[1] Exemplul a fost luat din lucrarea lui N. I. Tkaciuk (orașul Drogobîci) cu titlul „Predarea fizicii și participarea elevilor la munca de folos obștesc" (Experiența școlilor din orașul Drogobîci și din regiunea Drogobîci), lucrare pregătită de către autor pentru a susține dizertația la candidatura în științe.

însușit. Spre exemplu, prima lecție din tema „Pușkin" — introducere în creația poetului. Aici ar fi absurd să se desfășoare și repetarea și fixarea și examinarea. Această lecție necesită o largă prezentare în fața elevilor a măreției creației poetului. Și acest lucru se realizează cel mai bine prin metoda lecției pline de conținut emoțional.

În predarea multor obiecte de învățămînt un loc important îl ocupă lecțiile care au drept sarcină principală explicarea materialului nou, formarea la elevi a noilor noțiuni. Explicarea materialului nou, verificarea înțelegerii lui juste, fixarea și exercițiile inițiale nu trebuie să ocupe în nici un caz mai puțin de 2/3 dintr-o asemenea lecție. Sînt pe deplin posibile de desfășurat lecțiile care au drept scop exercițiile, rezolvarea de probleme ș.a.m.d. Alături de acestea sînt posibile lecții consacrate în întregime lucrărilor de laborator și lucrărilor practice. Sînt pe deplin justificate lecțiile de repetare generalizată.

Trebuie să fie întărit rolul lucrărilor independente ale elevilor — munca cu manualul, analiza operelor literare, desfășurarea experiențelor, alcătuirea și rezolvarea problemelor. E nevoie de lecții consacrate scrierii de compoziții.

Dacă în clasele mici (I—IV) este mai potrivit primul sistem de lecții cu modificări (pentru diverse lecții de citire explicativă etc.), începînd cu clasa a V-a, singurul sistem just este cel de-al doilea — sistemul care dă profesorului posibilitatea să planifice lecții de tip diferit, ținînd seama de sarcina principală a fiecărei lecții. Desigur, aproape la fiecare lecție trebuie să examinăm elevii, dar într-un caz examinarea poate fi terminată în 10 minute, iar explicarea și fixarea materialului nou poate dura 35 de minute, pe cînd în celelalte cazuri, spre exemplu la lecția de repetare generalizată, examinarea și repetarea vor dura tot timpul celor 45 de minute.

Astfel, creșterea eficacității muncii de învățămînt în clasă se obține pe căi diferite. Printre mijloacele de creștere a eficacității lecției se numără în primul rînd dotarea lecției cu material pe deplin științific și accesibil pentru elevi, precum și legarea materialului studiat cu practica.

Pentru creșterea calității învățămîntului o mare însemnătate o are lupta pentru eficacitatea fiecărei lecții în parte. În ansamblu, succesul învățămîntului se asigură prin sistemul de lecții din cadrul temei sau obiectului de învățămînt respectiv.

Aplicarea tuturor principiilor indicate mai sus va fi cu atît mai rodnică cu cît mai profunde și mai conștiente vor fi cunoașterea și folosirea de către profesor a legilor și regulilor procesului de învățămînt.

BIBLIOGRAFIE

1. *I. N. Kazanțev :* Lecția în școala sovietică, Ucipeaghiz, 1951, cap. III, IV.
2. *S. V. Ivanov :* Tipurile și structura lecțiilor, Ucipedghiz 1952, Cap. I și III.
3. *B. P. Esipov :* Lecția în școala elementară, Ucipedghiz, 1944.
4. *M. A. Danilov :* Laturile esențiale ale procesului de învățămînt, „Sovetskaia Pedagogika", 1955, nr. 11.

D I S C U Ț I I

DESPRE ACTIVITATEA CREATOARE LA LECȚIE

I. ROMAN
lector Catedra de pedagogie I.I.P.C.D. Iași

Absența spiritului creator la lecție constituie una din cauzele principale ale rămînerii în urmă la învățătură și este o manifestare a formalismului și schematismului în predare.

Deși, în diverse ocazii, această problemă se amintește aproape cu regularitate, totuși, lipsa activității creatoare a educatorului la lecții continuă să se manifeste atît de frecvent, încît nu se mai semnalează decît formal. Această situație este determinată de un complex de motive : cultura generală a unor cadre didactice insuficientă, lipsa de atașament față de profesiune a altora ; se mai adaugă și răspîndirea pe scară largă și timp îndelungat a cultului personalității, și legat de aceasta, însușirea dogmatică, rigidă a marxism-leninismului de către unele cadre didactice. Pentru aceasta, în munca instructiv-educativă s-au resimțit unele lipsuri.

Se știe că educația este *activitatea* de pregătire pentru viață a generațiilor tinere, iar pedagogia este *știința* acestei activități ; a fi creator în educație nu înseamnă a fi, numai-decît, creator și în pedagogie, deoarece, concepția epocii noastre despre creație nu se rezumă numai la creația științifică și artistică propriu zisă. Iată ce înțelegea, de exemplu, Kalinin prin creație :

„Ce înseamnă a fi un creator ? Ce diferență este între un meseriaș și un creator ? Aceeași ca și între artist și un simplu pictor. Luați, de pildă, icoanele zugrăvite de pictorii din Vladimir sau Suzdal ; toate seamănă între ele. Pe nici una n-ai să vezi o față vie... Pe cînd un creator este cu totul altceva. El își pune tot sufletul în lucrul cel mai simplu, chiar cînd face opinci" [1].

Orice om eliberat de exploatare, pune suflet și pasiune în munca sa și *poate* fi creator. În munca școlară, creația nu privește numai *generalizarea* de la activitate și fapte spre legi, spre știință, ci privește și *aplicarea* științei pedagogice în practica educativă. Educația ca activitate presupune, deci, creația ca notă specifică a muncii omului liber. Tocmai din acest punct de vedere vom și trata subiectul de față.

A fi pasionat înseamnă *a fi pasionat* de o muncă. Pentru clarificare, vom vorbi, totuși, întîi despre educatorul ca om pasionat *în fața vieții*, și apoi, despre educatorul ca om care *săvîrșește* o muncă cu pasiune.

E ușor să fii erou în zilele mari ale vieții, ale istoriei, dar nu-i de loc ușor să fii erou în munca de toate zilele. Ploaia greutăților și necazurilor mărunte, prin mulțimea lor, și, de asemenea, sentimentul greu ce-l lasă trecerea anilor și repetarea an de an a aceleiași munci, risipesc oarecum avîntul. Pentru a nu ajunge în această situație spunea odată M. I. Kalinin „lucrul cel mai important la un activist... este ca el să lucreze cu entuziasm de zile mari și în condițiile obișnuite de toate zilele". Soluția e aceeași și pentru noi. Educatorul trebuie să învețe chiar a purta în el, totdeauna, suflet de zile mari, atît pentru el însuși, spre a nu-i fi viața fără rost și urîtă, cît și pentru generațiile pe care le educă.

Copilul trebuie să aibă în față un educator permanent pasionat întrucît în școală el nu așteaptă numai idei de memorat, ci caută și un răspuns la toate problemele ființei lui, lucru ce nu-l poate găsi la un om obosit și indiferent. Totodată, *și noi* vrem să facem din copil un om cu un anumit profil moral, cu o anumită concepție despre lume și despre rolul său în viață. Dar toate acestea se realizează numai dacă la lecție, elevul intră în contact viu, intim, cu educatorul său. Și acest contact nu se stabilește decît în condițiile în care lecția este ceva propriu al educatorului, cînd educatorul „dă de la el" și nu face numai un trafic de idei. Un educator pasionat *iradiază* totdeauna energie și optimism, provoacă elevilor săi stări emotive intense, trăiri care, treptat, se cristalizează în sentimente de dragoste și de ură,

[1] *M. I. Kalinin* : „Despre educația comunistă", Editura Partidului Muncitoresc Romîn, 1949, pag. 15.

în dorința de acțiune și stăpînire de sine etc. Față de educatorul care vine în clasă, luni și ani, rece, sau continuu iritat, copilul manifestă o acțiune de rezistență, de apărare, un fel de închistare a sufletului.

Lecția, indiferent că-i de istorie, geografie sau aritmetică, trebuie să aducă totdeauna *un plus*. Plusul acesta, care nu poate fi determinat cu precizie, nici de programă și nici de cărțile de pedagogie sau metodică, rezultă din atașamentul față de profesiunea didactică. Din acest plus își capătă ideile gust și frumusețe, și tot din el se țese acea legătură intimă dintre elevi și educator. E greu de redat esența acestui fenomen, de aceea, să facem apel la măiestria unui scriitor.

„Tu bagi de seamă că nu-ți vorbesc de gramatică și aritmetică. Și nici nu-ți voi vorbi. Acestea se făceau bine ; băieții învățau după puterile lor ; dar sînt niște lucruri așa de neînsemnate cînd le pui față în față cu învățătura cealaltă, sufletească, pe care ne-o da Domnu. Și nu ne-o da această învățătură pentru că i se plătea, dar pentru că avea un prisos de bunătate în el, și pentru că în acest suflet era ceva din credința și din curățenia unui apostol... Îi era drag să ne învețe și parcă eram copiii lui... " [1].

Să trecem acum de la pasiunea ca atitudine în fața vieții și a muncii, la îndeplinirea cu pasiune a muncii.

Folosirea elementelor de cultură generală în procesul instructiv-educativ implică, mai întîi selecționarea lor.

Programele și manualele, presa, lucrările de critică etc., ne dau un deosebit ajutor în acest sens. Și, totuși, dacă am preda ideile în starea în care le găsim în aceste lucrări, ar rezulta lecțiile cele mai plate și seci. În materialul astfel selectat trebuie făcute noi și continui sublinieri, comparații și ierarhizări etc. Lecția trebuie astfel pregătită, încît să poată fi prezentată dintr-o perspectivă proprie ; lecția trebuie să-i permită educatorului să exprime adeziuni și opoziții, aprecieri personale asupra a ceea ce predă. La aceasta se ajunge numai printr-o muncă plină de migală, de răbdare și de dorința de a da elevilor tot ce se poate mai bun. Acesta e primul cîmp de activitate creatoare a educatorului.

Trecînd la predarea propriu zisă, *reamintim că a transmite bazele științei, ale disciplinei* respective înseamnă a le reactiva în mintea elevilor. Pentru opera culturală, educatorul trebuie să fie ceea ce este interpretul pentru opera muzicală, adică, să se identifice cu autorul, să-l înțeleagă, să se contopească cu eroii săi și cu spiritul epocii sale.

În același timp, educatorul trebuie să fie și un interpret *orientat*. El nu înfățișează numai fenomenul cultural, ci-l și *apreciază*. Lucrul acesta e aproape cel mai greu, căci elevii, *spre a se lăsa influențați*, trebuie să simtă că lecția vine de la educatorul lor și nu din altă parte. În lecție, nu cutare istoric sau critic literar va explica, va aproba sau combate un fapt literar sau istoric, ci *educatorul* trebuie să facă aceasta. El, educatorul, om cu o bogată cultură și experiență de viață, a ajuns la anumite concluzii pe care le expune acum elevilor, spre a se folosi și bucura și ei de ele. Elevii trebuie să vadă că părerile criticilor, istoriografilor etc., îi servesc educatorului doar ca argumente pe care acesta le supune și judecății lor. Totodată, aprecierile asupra culturii trebuie făcute din perspectiva prezentului, dar respectînd criteriul istoric. A spune, de exemplu, „Caesar a fost ucis la o *ședință*" sau „Ștefan cel Mare a trasat ca sarcină răzeșilor....", este o cumplită simplificare a istoriei.

La lecțiile de aritmetică mai mult chiar decît la celelalte, se ivește sentimentul de penibil ce-l lasă repetarea îndelungată a aceleiași munci. La aceste lecții, de cele mai multe ori, entuziasmul muncii este înlocuit cu o severitate care paralizează. Dar, dacă de exemplu, aritmetica de clasa I va rămîne aproximativ aceeași cît va fi lumea, elevii sînt de fiecare dată noi. Cea mai veche cunoștință pentru copilul care o aude pentru prima dată, este cu totul nouă. În fața ei, el are emoția primară specifică față de necunoscut, satisfacția cuceririi acestuia. În fața lui 1 + 1 = 2, sau a ideii că pămîntul se învîrtește, copilul are încîntarea și mirarea caracteristică savantului în fața celor mai noi și mai complicate formule, ba poate și mai mult. Educatorul trebuie să iasă în întîmpinarea acestei emotivități. De aceea, a fi pasionat la lecții, înseamnă a da cunoștințele în haina proaspătă a noutății și nu cu izul unui suflet înăcrit, cu banalitatea și zgura prinsă de ele prin predarea lor an de an. La aceste lecții trebuie să se aducă ceva din emoția creației științifice, adică, de fiecare dată, copiii să vadă că noi *descoperim* cunoștințele împreună cu ei, și nu că-i silim să învețe lucruri pe care noi le știm de 20—30 de ani.

Dacă de nevoie, la lecțiile seci, copilul tot mai memorează cîte ceva, unele lucruri nu se pot realiza fără munca pasionată a educatorului. Înghițind totul în silă, elevii capătă o puternică aversiune față de cultură. E semnificativ faptul că elevii noștri știu pe de rost foarte puține poezii și foarte puține melodii. În al doilea rînd, prin veșnicile „rezumate" și „analize"

[1] *M. Sadoveanu* „Domnu Trandafir" — opere, vol. III, ESPLA, 1955, pag. 52—55.

schematice, pe care elevii le reproduc după însemnările din maculator, ei nu pot ajunge la înțelegerea și interpretarea în mod independent, a culturii. Mai mult decît atît, ei nu pot ajunge nici la cunoașterea profilului culturii umane. Și pentru un tînăr a ști cu claritate ce s-a făcut și ce nu s-a făcut încă în domeniul culturii, constituie un puternic stimulent la meditație și activitate. Însușirea culturii în școală nu este un simplu exercițiu, ci are menirea de a forma elevilor un anumit stil de conduită și activitate, stil care să dea siguranța că orice situație practică în viitor ei o vor rezolva în modul cel mai util și mai corect posibil. Acest stil ar consta din obișnuința de a privi viața cu încredere și spirit critic ; a îndeplini cu exactitate și la timp obligațiile de muncă, dar cu sezisarea, de fiecare dată, a situației specifice ; a ști că perfecționarea activității umane nu are limită, dar că e necesară întîi, însușirea a ceea ce formează baza oricărei activități.

Toate acestea însă, cer ca lecția să păstreze nota dialectică. Succesiunea logică a ideilor să nu se rezume numai la „comunicarea" lor succesivă. Cînd se studiază un aspect al unui fapt, să nu se piardă din vedere celelalte. Mintea copilului să scapere continuu între teză și antiteză. Adevărul unei idei să reiasă din lupta cu celelalte, valabilitatea soluției — din imposibilitatea contrariilor. Adevărul *motivat rațional* sporește demnitatea și personalitatea elevilor. Și o gîndire astfel formată, în viață, va îndrăzni să rupă șablonul, să spargă rutina, să depășească situația găsită în jur. Predarea oferă deci, cel mai larg cîmp de activitate creatoare. Trăsăturile de mai sus nu se vor forma cînd lecția decurge plat, unilateral.

Vorbind de munca pasionată a educatorului, să nu se tragă concluzia că lecția trebuie să se desfășoare în dulcegării, în atmosferă ridicolă, prețioasă. Lecția creatoare nu exclude severitatea bine dozată, disciplina, perseverența și efortul. Dar, toate acestea apar altfel, cînd educatorului îi este dragă munca și elevii văd că se ostenește pentru ei.

De la creația în sens de muncă pasionată, care este o posibilitate pentru fiecare din noi, se poate ajunge, pe baza sporirii experienței și a gradului de cultură, la măiestria pedagogică.

În pedagogia noastră, concepția despre educație ca artă, nu are nimic comun cu vechile teorii care considerau că arta de a educa se bazează pe oarecari calități înnăscute și nu pe munca educatorului de continuă perfecționare.

Deși nu e vorba de inspirație sau capacitate de a improviza, măiestria pedagogică nu se poate învăța numai din cărțile de pedagogie și metodică. Aceste cărți, nu pot reda o astfel de notă, pentru că aici avem de-a face cu un fenomen viu care, ca orice fenomen de acest fel, rămîne numai cu scheletul cînd este pus într-un tipar general. Un ajutor prețios ne-ar putea da scriitorii, dacă ei n-ar neglija un aspect din viață, atît de important cum este școala.

Despre măiestria pedagogică putem vorbi mai ușor prin analogie cu arta și nu preconizînd vreo metodă în acest sens. Astfel, ca și opera de artă creația în lecție se vădește prin viabilitate, adică, prin puterea de a da răspuns problemelor ce frămîntă pe elevi, de a-i face partizani.

Scopul principal al fiecărei lecții este să precizeze, să învețe. Dar ca și arta, lecția creatoare, în plus, față de celelalte, *sugerează*. Adevărurile ei nu rămîn ca într-o magazie, ci devin fermenți.

Celui care a ajuns la măiestria pedagogică, ca și artistului îi este proprie o mare sensibilitate. Sub un gest descoperă o întreagă gamă de stări sufletești ; dintr-un cuvînt al copilului surprinde un întreg raționament, într-un complex de împrejurări sezisează esențialul.

În astfel de lecții, există apoi un deosebit simț al măsurii. Modul cum se îmbină particularul cu generalul, imaginea cu noțiunea, sau severitatea cu libertatea, încordarea cu destinderea etc., hotărăște mult asupra valorii lecției.

Simțul măsurii face din lecție un obiect cu relief. După părți de mare intensitate, care dezlănțuie torente de judecăți, răscolesc și aprind mintea elevului, silindu-l la maximum de efort, vin părți odihnitoare, de acalmie, în care educatorii și elevii privesc în urmă, spre a admira înălțimea la care s-au urcat.

Simțul măsurii dă lecției, ca și operei de artă, un echilibru interior, fin și deosebit de firesc. Într-o astfel de lecție, nu există lucruri în plus și nici în minus. Elevii nu se plictisesc și nici nu rămîn cu nedumeriri. Lecția nu-i continuă distracție, dar nici povară.

Părțile lecției nu sînt alăturate mecanic, ci concresc. Ideile sînt îmbrăcate în haina afectivă corespunzătoare, dar nu-s goale și grele ca pietrele.

Ca și creația artistului, munca educatorului trebuie să fie străbătută de sinceritate, de îndrăzneală și curaj. Din curajul și îndrăzneala educatorului crește personalitatea copilului. Iar sinceritatea la lecție înseamnă sinceritatea în muncă. Elevii își dau seama cînd educatorul lor se străduiește pentru ei, sau cînd, singur încearcă a acoperi lacunele lui și ale elevilor săi prin indulgență de proastă calitate, prin acțiuni minore și vorbe goale.

Sinceritatea educatorului presupune o notă de solemnitate dar, nu un solemn fals, găunos, ci unul care izvorăște permanent din conștiința educatorului că el *decide* viitorul

elevilor săi. E ceva asemănător cu solemnitatea sobră a chirurgului care știe că decide de viața sau moartea omului ; sau asemănător cu solemnitatea operei de artă al cărei autor a fost conștient că deschide drumul și *angajează* omenirea spre un țel.

În opera sa, artistul redă ideea generală, esența fenomenului, printr-un caz particular pe care-l consideră cel mai expresiv posibil. Valoarea artei constă tocmai în puterea cazului particular, de-a reda pregnant și sugestiv lucruri comune pe lîngă care noi, adeseori, trecem fără să le observăm. În lecție, exemplele au același rol. Nimeni însă, nu va putea indica rețete precise de exemplele de care trebuie să se folosească educatorul la cutare sau cutare lecție. Există deci, un nou teren în care se poate manifesta toată capacitatea educatorului de inventivitate, selecție și proporționare. Exemplele formează, oarecum, ornamentul plastic al lecției, care poate varia între grotesc și sublim. Însușirea ideilor, trăinicia și eficiența lor, depind în mare măsură de calitatea acestui ornament. Iar sudarea dintre amănunt și general, dintre idee și sentiment, se întregește prin calitatea tonului, a mimicii, a gesturilor. „Cînd făcea un gest cu mîna, așa, într-o parte, parcă ridica o perdea de pe trecut, și eu vedeam tot ce spunea glasul lui" [1].

Originalitatea, creația în munca instructiv-educativă, este o problemă actuală și de un însemnat folos, atît pentru elevi, cît și pentru cadrele didactice. În atmosfera de avînt general stîrnită de însușirea creatoare a marxism-leninismului și prin apariția Hotărîrii C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniști al R.P.R. cu privire la îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală din R.P.R., cadrele didactice au posibilitatea să-și afirme întreaga lor capacitate creatoare.

---

1 *I. M. Sadoveanu*, Op. cit. pag. 48.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

IOACHIM BOTEZ: „ŞCOALA DE ALTĂDATĂ"

În 1955, în Editura tineretului, a apărut o culegere de texte ale scriitorilor noştri clasici cu titlul „Şcoala de altădată". Lectura acestor texte oferă o imagine realistă, deşi nu completă, a şcolii şi profesorului nostru din trecut.

Este ştiut că scriitorii noştri clasici, începînd încă din jurul anului 1848 şi continuînd mai cu seamă în a doua jumătate a secolului al XIX-lea şi începutul veacului nostru, au prezentat în scrisul lor imagini realiste ale epocii în care au trăit.

Analiza în spirit ştiinţific a moştenirii literare a dovedit de asemenea că spre sfîrşitul veacului al XIX-lea marii noştri clasici au fost înrîuriţi de ideile socialiste, care s-au dezvoltat la noi sub influenţa mişcării muncitoreşti internaţionale, a celei revoluţionare din Rusia precum şi a Comunei din Paris.

Iată de ce una din problemele cele mai criticate de mişcarea socialistă de la „Contemporanul" şi anume problema învăţămîntului vremii, apare şi în scrierile marilor noştri clasici I. Creangă, I. L. Caragiale, Al. Vlahuţă, B. Delavrancea.

În rîndurile de mai jos vom încerca să redăm aspecte ale acestui învăţămînt, aşa cum se desprind ele din textele culegerii de faţă.

Profesorii pot să utilizeze aceste aspecte făcînd pe elevi să înţeleagă că nu au în faţă cazuri bizare şi rare ale şcolii şi dascălului din trecut, ci, că au în faţă cazuri tipice oglindite de pana scriitorilor noştri.

În scrisorile *„Şcoala de acum 50 de ani"* şi *„Dascăli greci şi dascăli romîni"*, scrise către prietenul său Vasile Alecsandri, Ion Ghica ne descrie evoluţia şcolii din Muntenia de la începutul veacului al XIX-lea şi pînă în zilele cînd a scris aceste scrisori (1880—1882).

Aceste amintiri reprezintă adevărate documente culturale ale vremilor înfăţişate. Din ele se desprinde gîndirea pedagogică a unui distins om de cultură, care se serveşte de evocarea şcolii şi a dascălului pentru a măsura, nu fără regret, scăderile învăţămîntului din timpul său.

Cele spuse despre vestiţii elenişti Lambru, Fotiadi, Vardalah, Comita — care predau la şcoala de la Măgureanu tinerilor greci şi feciorilor noştri de boieri limba elenă şi greacă modernă — ne vorbesc despre un învăţămînt menit să educe sentimentul superiorităţii celor din clasele stăpînitoare, rupîndu-i în chipul acesta de tradiţiile şi mai cu seamă de limba ţării pe care feciorii de boieri nici nu învăţau s-o scrie şi s-o citească.

În timpul acesta, învăţau romîneşte cu litere cirilice copiii mai săracuţi — feciorii cizmarilor, croitorilor, işlicarilor şi cojocarilor — în şcolile bisericeşti de la Sf. Gheorghe, Colţea sau Udricani, „sub albastrul cerului, pe prispa bisericii"... citeau şi scriau pe genunchi şi pe brînci" (pag. 31).

Învăţătura aceasta, mai mult bisericească, o dădeau nişte „bieţi dăscălaşi" care duceau o *„viaţă zdruncinată, plină de privaţiuni şi de coate sparte"*, primind cel mult cîte cincizeci de parale de copil pe lună şi avînd de la biserică *„tain de mălai, de fasole sau de lemne"* (pag. 32). Imaginea tipică a acestor dăscălaşi o reprezintă desigur bătrînul Chiosea, al cărui costum pitoresc se armonizează de minune cu felul original de a bătea pe elevi fie cu „varga lungă", fie cu „imineul" din picior aruncat cu o înjurătură după cel care nu învăţa carte şi care nu putuse fi atins cu nuiaua. Cu toate acestea, Ion Ghica ne spune mai apoi că dascălul Chiosea nu era „om rău", dar i se rupea inima cînd vedea că elevii nu trag la carte, fiindcă lui nu-i era indiferent dacă aceştia învaţă sau nu.

În faţa dascălilor de felul lui Stan, Chiriţă sau Chiosea, pana lui Ion Ghica, de obicei sobră, se încălzeşte. Pe dascălii aceştia cu cultură puţină, dar cu suflet mare, îi socoteşte Ion Ghica „depozitarii limbii şi naţionalităţii noastre". Ei iubeau limba noastră romînească şi învăţau pe elevii lor s-o scrie aşa cum o pronunţau, ferindu-se de sistemele lingvistice aberante ale vremii.

Ion Ghica ne înfăţişează apoi momentul venirii în ţară a dascălului Lazăr din Ardeal. Asistăm astfel, la avîntul pe care începe să-l ia şcoala romînească. Elevii şcolilor bisericeşti se îndreaptă spre Sf Sava. Încetul cu încetul, dascălii greci sînt părăsiţi fie pentru şcoala înfiinţată de Gheorghe

Lazăr, fie pentru cea a francezului Vaillant, deschisă de acesta în 1830, lîngă Stavropoleos.

Școlile greacă și franceză se prefac apoi în școli naționale care se înmulțesc mereu, numărul profesorilor de diverse specialități sporește și el, apare învățămîntul universitar. Făcînd o analiză atentă a dezvoltării școlii la noi, Ion Ghica ajunge la convingerea că este vorba de o extindere în suprafață și nu de o dezvoltare în adîncime a acesteia. Iată de ce, fără nici o urmă de cosmopolitism, Ion Ghica își dă seama de inferioritatea cunoștințelor căpătate la noi în țară față de cele primite la colegiile din străinătate. Cauzele scăderilor învățămîntului din timpul său le găsește Ion Ghica în slaba și neserioasa cultură umanitară ce se dădea în țară (fapt care a dus la exodul tinerilor spre școlile din străinătate), precum și în ușurința cu care se acordau titlurile universitare și mai cu seamă în greșita *„încurajare a inteligențelor slabe"*. Privind cu grijă și în adîncime această problemă, Ion Ghica oferă soluția îndreptării inteligențelor slabe spre meșteșuguri pentru ca ele să devină „producătoare" și nu „sterile" sau chiar „pernicioase" (pag. 46).

Cauza esențială a scăderilor învățămîntului contemporan lui o vede Ion Ghica în profesorul din timpul său, rece și indiferent care nu pune suflet în munca sa, lipsit de exigența și inferior din acest punct de vedere bieților dăscălași ai școlilor bisericești pe care i-a descris cu atîta căldură.

Simțim astfel că Ion Ghica a accentuat în mod intenționat imaginea dascălului simplu și sărac, dar cu suflet mare, al trecutului pentru ca să pălmuiască — prin contrast voit și subtil — pe dascălul *„civilizat"* din timpul său, căruia, spre deosebire de dascălul Chiosea din trecut, îi era cu desăvîrșire indiferent dacă elevii învățau sau nu. Pentru acești *„civilizați"* școala devenise *„o chiverniseală"* un mijloc de a primi leafă, bene merenti, pensii. Ocupația lor esențială devenise pasiunea pentru sistemele lingvistice ale vremii, semn distructiv al naționalismului lor șovin.

Experiența personală cîștigată ca elevi și dascăli a marilor noștri scriitori, I. Creangă, I. L. Caragiale sau Al. Vlahuță, experiență, care i-a pus în contact direct cu școala vremii lor, ne va ajuta să înțelegem situația școlii oferită de Ion Ghica.

În ciclul de schițe *„Un pedagog de școală nouă"*, marele Caragiale redă prin figura lui Marius Chicoș Rostogan, pe pedagogul reacționar al școlii burgheze din țara noastră.

Vorbind în numele *„metodei intuitive moderne"* ale „școlii noi", el face tot timpul apel la cele mai mecanice exerciții de memorizare.

Prin ideile despre inexistența materiei, prin naționalismul său șovin, prin disprețul față de copiii săraci și slugărnicia față de cei din familiile sus puse, pedagogul acesta latinizant și confuz este în asentimentul inspectorului și pe placul întregului regim pe care îl servește.

Schițele celelalte *„Lanțul slăbiciunilor"*, *„Bacalaureat"*, *„Dascăl prost"* ne prezintă imaginea tristă a protecționismului și intervenționismului ca legi ale școlii burgheze, în care profesorul nu este stăpîn pe aprecierea și nota sa.

Iată de ce profesorul de istorie Pricopescu, cel care rezistă cu îndărătnicie la toate aceste atacuri împotriva integrității profesorului este taxat cu subtilă ironie de către autor ca un „mare dobitoc" și ca un *„dascăl prost"*.

Rezultatul acestui învățămînt îl schițează I. L. Caragiale cu economia caracteristică artei lui în schița *„Peste 50 de ani"* în care arată că după 50 de ani de scriere cu litere latine, contemporanii lui scriu și pronunță „mai superior", „foarte sublim", „prefer mai bine" etc... și în genere nu știu să scrie. Iată, deci, pe ironicul, incisivul și subtilul Caragiale ajungînd la aceeași concluzie pedagogică cu Ion Ghica.

Dar imaginea cea mai respingătoare a dascălului vremii o oferă B. Delavrancea în „Domnul Vucea". Acesta reprezintă figura tipică a dascălului care nu-și făcea datoria și care dădea elevilor să învețe *„de aici pînă aici"*.

Organizîndu-și clasa după sistemul monitorial, el nu se ostenea să cunoască direct puterea de muncă a elevilor sau cunoștințele acestora. Pînă la el ajungea o imagine falsă dată de niște monitori mituiți — „unși" — de către elevi de spaima bătăilor.

Necinstea aceasta profesională era completată de furtul direct: vindea elevilor pe bani propriile lor „arșice" și îi utiliza ca pe niște slugi trimițîndu-i „cu coșnița la piață".

De remarcat că bătaia sau trimisul la piață cu coșnița erau prerogative ale copiilor săracuți și prost îmbrăcați.

Un singur lucru nu uita Domnul Vucea: să otrăvească sufletele elevilor cu naționalismul șovin.

Bătaia era principalul său procedeu didactic. Asupra ei și asupra programului săptămînal de învățămînt ne vom opri puțin.

Micul Delavrancea visase un dascăl care să nu *„dștearnă cu tălpile la falangă"* ca cel din sat. Prin *„Domnul Vucea"* i-a fost dat să cunoască cele mai diverse și barbare sisteme de bătaie.

Programul de învățămînt: lunea, joia și sîmbăta nu erau lecții. Lunea dimineața profesorul punea pe elevi să facă *„cronica mahalalelor"*, iar după amiaza le controla vest-

mintele și pălăriile. Joi dimineața era ordinea și „învățătura practică" cînd fiecare elev trebuia să facă față la diferite întrebări cu răspuns știut mai dinainte. Unul din aceste răspunsuri era următorul: „în Principatele Unite sînt mai multe națiii, *„dar cei mai mulți și mai deștepți... sînt romînii"* (pag. 185). Joi după amiază era odihna de la mijlocul săptămînii. Sîmbăta era „rînduiala de duminică" cînd recontrola curățenia corporală". Marțea, miercurea și vinerea scotea pe cîte un monitor general la tablă pe care îl asculta plictisit și căscînd întruna — ceva aritmetică, gramatică, geografie. Obosit de această muncă cerea prin monitorul general *„liniște profundă"*. Elevii erau condamnați să stea în cea mai cumplită și tîmpită nemișcare, cel mai mic zgomot fiind pedepsit cu cinci linii la palmă și opritul la arest.

Sistemul de lucru al acestui pedagog nu mai are nevoie de comentarii. B. Delavrancea, în rugăciunile lui, cerea lui dumnezeu să se îndure și *„să-l ia pe Domnul Vucea"*.

Imagini ale dascălului ardelean ne-a oferit Ion Slavici în nuvela sa „Budulea Taichii". Este vorba de dascălul Clăiță, reprezentant al intelectualității romînești și de profesorul Wondracek, reprezentant al intelectualității maghiare.

Dascălul Clăiță este un om neobosit, totdeauna ocupat, care muncește mult cu copiii și care și-a atras respectul sătenilor. Crește copiii în spiritul principiului sănătos al dragostei față de muncă: *„Omul trebuie să învețe a munci ca să poată trăi"*. De aceea a învățat pe copii să pună sămînță, să facă altoi, să poarte de grije de stupi, să pună cartofi, fasole, morcovi și pătrunjel, să sădească varză și tutun, să poarte de grije de viță"... (pag. 81, 82).

Părere bună are despre dascăl și despre rolul pe care acesta trebuie să-l îndeplinească în viața satului și a țării. „Dascălul e cel mai mare lucru în sat, cel mai mare lucru în țară". De aceea „oamenii cei mai aleși" trebuie să fie dascăli. Dascălul trebuie să știe totuși să învețe în continu din cărți.

Concepția aceasta superioară despre învățător care trebuie să stea la temelia formării spirituale a unui popor este însă întunecată adesea de naționalism. Astfel, Clăiță nu poate concepe ca un dascăl romîn să știe ungurește, căci învață și pe copii și „le strică mintea".

Un alt defect al dascălului Clăiță este puternicul său individualism. Astfel, el nu înțelege ca în satul său să vină un alt dascăl din afară, care să fie egal cu el. Nu vede decît posibilitatea ca el să fie *„dascăl mare"* ajutat de *„un dascăl mic"*, acesta din urmă trebuind să lucreze așa cum îi cere cel dintîi.

Profesorul Wondracek este un reprezentant tipic al intelectualității maghiare care simte calitățile de muncă ale lui Huțu și care — deși îl tratează la început pe acesta oarecum de sus — ar vrea să-l atragă în sfera intelectualității maghiare, spre disperarea dascălului Clăiță care vrea să-l atragă în sfera vieții lui personale.

Ion Slavici a prins astfel de minune în nuvela „Budulea Taichii" tipul dascălilor ardeleni.

Ne rămîne să vorbim acum despre dascălul moldovean pe care ni l-au înfățișat în scrisul lor I. Creangă, Al. Vlahuță și Mihail Sadoveanu.

Ion Creangă în minunatele sale *„Amintiri din copilărie"* ne înfățișează mai întîi felul în care funcționau școlile în vremea copilăriei sale și anume oarecum la întîmplare, descrise de către un om cu tragere de inimă cum a fost părintele Ioan de sub deal, care a întemeiat „Chilie dureată" la poarta bisericii din Humulești.

I. Creangă ne vorbește despre un învățămînt centrat pe psaltire și ceaslov, avînd ca metodă de instruire *bătaia*. Figurile pozitive ale dascălilor „Vasile a Ilioaiei" și „Popa Duhu" — cel care luptă să lege înțămîntul de viață învățînd pe copii și „ceva aritmetică și geografie" — contrastează puternic cu dascălii de la școala Catihetică din Fălticeni .

Catihetul făcea ziua noapte și noaptea zi, juca stos, venea rar pe la școală și da elevilor să învețe „de ici pînă ici".

Elevii învățau papagalicește, în special la gramatică, învățămîntul fiind astfel transformat, după expresia lui I. Creangă, *„într-o turbare de cap și frîntura de limbă, cumplit meșteșug de tîmpenie"*.

La această situație a învățămîntului contribuiau din plin și manualele încîlcite și nesistematice de gramatică, atît cele din timpul copilăriei lui Ion Creangă, cît și cele din timpul maturității sale care nu au progresat decît în terminologia pedantă și stearpă.

Și Al. Vlahuță ne-a înfățișat în schița „Mogîldea" un dascăl moldovean, pe „Domnul Udrea" cel care utiliza bătaia sub forma „turnatului la bancă" și care a degradat în chip atît de umilitor pe viitorul scriitor, neputînd citi în sufletul copilului sărac care a poftit la cîteva bobițe de icre negre, vînzîndu-și astfel *„conștiința lui de monitor"*.

Al. Vlahuță ne prezintă și imaginea profesorului care examinează elevele pregătite într-un institut particular („Impresii de la examenele particulare").

Profesorul acesta odios simte o bucurie deosebită atunci cînd încurcă elevele. El nu

urmărește să scoată în evidență gradul de pregătire și disciplina mintală a acestora, el vrea să se afirme ca *„om de spirit"*, și să înjosească pe profesorul care le-a pregătit, impunîndu-se astfel directoarei institutului particular *„ca o minunată achiziție"*.

C. Mille, în romanul său *„Dinu Millian"* a redat și imaginea institutului particular care a lăsat eroului principal al acestei cărți impresia iadului *„în care profesorul era scaraoschi și elevii, dracii"*.

Terminam cu luminoasa figură de dascăl moldovean pe care ne-a înfățișat-o Mihail Sadoveanu în schița „Domnu Trandafir". Cu liniștea și duioșia ce caracterizează evocările lui Mihail Sadoveanu, prin fața noastră trece imaginea unui învățător de o rară bogăție sufletească, căruia maestrul i-a înălțat un monument nepieritor.

Iubind din inimă copiii, el îi învață *„nu din datorie"* și nici *„pentru că i se plătea"*, ci fiindcă *„avea un prinos de bunătate în el și pentru că în acest suflet era ceva din credința și din curățenia unui apostol"*. (pag. 238).

Munca aceasta făcută cu căldură și dragoste a rămas de neuitat în sufletul elevilor săi pe care — în epoca aceea de cosmopolitism — i-a crescut în spiritul dragostei de patrie, făcîndu-i să creadă în *„...trecut și vrednicia noastră lucruri pe care mulți le batjocoreau în acea vreme..."* (pag. 234).

Din schiță reiese că pe vremea aceea învățătorul putea să fie cum îl tăia capul.

Inspecțiile erau foarte puține sau inexistente. De aceea Domnu Trandafir a rămas foarte mirat cînd spre sfîrșitul carierei sale a primit vizita unor străini despre care a aflat mai tîrziu că au fost ministrul și inspectorul. El însă nu s-a tulburat. Și-a depănat lecția frumos ca de obicei și fiindcă școlarii i-au dat răspunsuri care i-au mers și lui la inimă, le-a spus liniștit: „bravo, băieți" !

Schița ne lasă să vedem clar că iubirea și respectul cu care îl înconjurau copiii a fost singura mulțumire pe care a avut-o pentru munca sa „Domnul Trandafir".

Am spus la începutul acestei prezentări că imaginea dascălului și a școlii din trecut care se desprinde din rîndurile culegerii de texte „Școala de altădată" este realistă, dar incompletă. Au existat în școala de altădată și metode și dascăli buni. Prefața avea datoria să lămurească lucrul acesta. Erau deajuns, în acest sens, următoarele cuvinte ale lui M. Sadoveanu din schița de care a fost vorba mai sus. Iată-le: „Ca domnul poate au mai fost mulți și toți... au fost niște apostoli care au îndurat sărăcie și batjocuri, care au trecut printr-un vifor de nemulțumiri și vorbe rele și care totuși au izbutit să-și îndeplinească cu bine menirea".

Pe unul dintre aceștia, pe dascălul Chiosea, prefața acestei cărți îl interpretează unilateral. Și lucrul acesta trebuie corectat.

Din rîndurile culegerii de față se desprind în mod clar defectele esențiale ale școlii de altădată, pe care astăzi partidul și guvernul țării noastre luptă să le smulgă din rădăcini.

Nouă, profesorilor și elevilor de azi, textele din culegerea de față trebuie să ne vorbească mereu *despre felul în care nu trebuie să fim.*

Din loc în loc cartea ne lasă să înțelegem că numai aceia care au făcut și vor face din munca lor tribună a conștiinței și a datoriei bine îndeplinite, pusă în slujba marilor interese ale patriei, merită cu adevărat numele de „dascăl".

Nu trebuie să uităm nici o clipă că în fața noastră, în bănci, stau minți proaspete și ochi neobosiți care văd, înțeleg și simt mai mult decît credem noi, care sînt înclinați să ne ierte defectele mici, dar care nu ne vor ierta niciodată dacă nu ne vom face datoria și dacă vor simți că nu-i iubim.

Cartea de față ne mai arată încă un lucru pe care ar fi bine să nu-l uităm. Printre elevii noștri se află desigur unul sau altul din scriitorii de mîine. Și imaginea pe care aceștia o vor lăsa despre noi pentru viitorime trebuie să fie cu desăvîrșire alta decît cea predominantă în rîndurile culegerii de față.

ȘTEFANIA GOLOPENȚIA
Școala nr. 147 fete — București

CĂRȚI NOI ELABORATE DE INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

În anul 1955 și în primele două trimestre ale anului 1956, Institutul de științe pedagogice a elaborat o serie de metodici, îndrumări metodice și alte materiale necesare desfășurării procesului instructiv-educativ în școli. Ele privesc predarea limbii și literaturii române, dezvoltarea vorbirii la elevii din clasele I—IV și sînt destinate predării limbii române și limbii materne în școlile minorităților naționale.

Îndrumări metodice pentru dezvoltarea vorbirii la elevii din clasele I—IV în cadrul orelor de limba română (pentru școlile cu limba de predare a minorităților naționale), elaborate de Institutul de științe pedagogice. (Editura de stat didactică și pedagogică; tiraj 10.000 exemplare, 190 pagini. Lucrarea a apărut în anul 1955).

Aceste îndrumări vin în ajutorul învățătorilor care predau limba română în școlile

elementare cu limba de predare a minorităților naționale. Lucrarea este formată din două părți : prima parte tratează despre conținutul muncii și metodele folosite pentru formarea deprinderilor de vorbire în limba română, iar partea a doua a lucrării cuprinde exerciții pentru dezvoltarea vorbirii. Atît în prima parte cît și în partea a doua prezintă experiența pozitivă a cadrelor didactice fruntașe din școlile cu limba de predare maghiară, germană și bulgară, precum și experiența lectoratului de limba română de la Universitatea „Bolyai" din Cluj. Cartea pune la dispoziție o serie de îndrumări practice cu privire la o cît mai justă aplicare a programei școlare, completînd în mod amănunțit manualul școlar, în vederea unei pregătiri temeinice a elevilor.

Cunoașterea naturii de către copiii de vîrstă preșcolară. Este o lucrare elaborată în anul 1955 de către Institutul de științe pedagogice (Editura de stat didactică și pedagogică ; tiraj 6.000 exemplare, 156 pagini).

Cunoașterea naturii este un mijloc deosebit de prețios pentru formarea educației comuniste la copiii de vîrstă preșcolară. Lucrarea de față prezintă educatoarelor îndrumările metodice necesare realizării cu succes a educației comuniste în instituțiile preșcolare.

În cele patru capitole se dau indicații asupra felului cum se pot realiza aceste sarcini, folosind observarea, plimbările și excursiile, activitatea practică a copiilor în natură, jocurile, povestirile, ghicitorile, desenul, modelajul etc.

★

Metodica limbii române (gramatica) pentru școala elementară, clasele I—IV, elaborată sub îngrijirea secției elementar-preșcolar de la Institutul de științe pedagogice și revizuită în anul 1955 a fost tipărită de Editura de Stat didactică și pedagogică, într-un tiraj de 25.000 exemplare. Lucrarea are 272 pagini.

Alcătuită pe baza „Metodicii limbii ruse în școala elementară" de N. P. Kanonikin și N. A. Scerbakova, lucrarea dă variate și importante indicații metodice, care, aplicate de învățătorii noștri, vor contribui, în procesul instructiv și educativ, la dezvoltarea dragostei pentru limba poporului nostru. Această metodică este o călăuză de preț în activitatea învățătorilor pentru înarmarea elevilor cu cunoștințe de gramatică, strîns legate de viață și de practică, cît și în obținerea celor mai bune rezultate.

Prin conținutul bogat și expus cu o deosebită măiestrie, se pun la îndemîna învățătorilor diferite metode și procedee a căror folosire asigură realizarea scopului propus, combătînd totodată părerea școlii burghezo-moșierești, că pentru a vorbi și a scrie corect nu este necesar să știi gramatică.

★

Îndrumări metodice pentru predarea abecedarului, lucrare elaborată de Basa Bădulescu și Maria-Ioana Boștină cercetători științifici la Institutul de științe pedagogice, secția elementar-preșcolar (Editura de stat didactică și pedagogică, 1956 ; tiraj 25.000 exemplare, 168 pagini).

Această lucrare a fost elaborată cu scopul de a sprijini munca învățătorilor în predarea citirii și scrierii după noul abecedar și oglindește experiența pozitivă a unor cadre fruntașe care au predat în anul școlar 1955—1956 la clasa I.

Lucrarea conține pe lîngă îndrumări metodice generale și îndrumări amănunțite și exemple de planuri de lecție, atît din perioada pregătitoare cît și din perioada predării abecedarului.

De asemenea, lucrarea cuprinde o anexă în care s-au dat exemple de lecții desfășurate în diferite școli, pentru a servi ca schimb de experiență cadrelor didactice, care vor preda la clasa I.

★

Metodica predării limbii române la clasele V—VII. Lucrarea este alcătuită de tov. Chiosa Clara Georgeta, profesoară de limba română, șefa secției de limbă și literatură a Institutului de științe pedagogice. Lucrarea a fost tipărită în Editura de stat didactică și pedagogică, la începutul acestui an, cu un tiraj de 7.000 exemplare.

În cele 456 pagini, lucrarea prezintă cadrelor didactice care predau la clasele V—VII un material metodic care le ajută și le orientează în munca de predare a gramaticii limbii române.

Capitolul introductiv se referă la tipologia lecțiilor de limba română, la pregătirea profesorului pentru lecție și la repetarea materiei. Capitolele ce urmează se ocupă de predarea foneticii, a morfologiei, a ortografiei, a sintaxei propoziției și a frazei și de predarea punctuației. În cadrul capitolelor se tratează problemele prevăzute de

programa școlară. În încheiere, lucrarea vorbește despre organizarea frontului comun în școală pentru asigurarea unei exprimări corecte din punct de vedere oral și scris. Cu prilejul alcătuirii lucrării s-a folosit experiența pozitivă a cadrelor didactice din școlile noastre, iar metodele și procedeele folosite apar în predarea lecțiilor, a planurilor de lecții, în grafice, fișe ortografice, tabele recapitulative, cît și în tipurile de exerciții pentru activitatea din clasă și pentru temele date acasă elevilor.

Lucrarea este de un real folos cadrelor didactice și contribuie la ridicarea nivelului învățămîntului pe o treaptă calitativ superioară în ceea ce privește predarea gramaticii în limba romînă.

★

Temele pentru acasă la matematică (îndrumări metodice). Lucrarea este alcătuită de Institutul de științe pedagogice și tipărită de Editura de stat didactică și pedagogică în anul 1955 ; tiraj 12.000 exemplare, 90 pagini.

Activitatea în școală a elevilor este completată cu activitatea din afară de școală, unde elevul își organizează și efectuează munca în mod independent. Munca independentă este una din condițiile care asigură temeinicia cunoștințelor, durabilitatea lor și formează deprinderea de a aplica în practică aceste cunoștințe.

Institutul de științe pedagogice, cunoscînd greutățile pe care le au profesorii de matematică, le-a venit în ajutor cu îndrumări metodice în legătură cu organizarea, efectuarea și controlul temelor pentru acasă; totodată le arată importanța muncii independente în ceea ce privește însușirea temeinică a matematicii, pregătirea de către profesor a temelor date elevilor acasă, îndrumarea și controlul întocmirii temelor.

La întocmirea acestei lucrări s-a folosit experiența cadrelor fruntașe din țara noastră, cît și experiența școlii și pedagogiei sovietice. S-a avut în vedere mai ales volumul și accesibilitatea temelor, precum și timpul necesar pentru efectuarea lor.

Ultimul capitol, controlul îndeplinirii temelor pentru acasă, prezintă lucrări practice de un prețios ajutor, cum sînt : verificarea temelor scrise efectuate acasă ; verificarea temelor orale ; cum discută profesorul cu elevii lipsurile constatate în temele pentru acasă ; cum folosește profesorul temele date acasă pentru lichidarea lipsurilor constatate la elevi, cu ajutorul cărora profesorul poate să constate ce anume lipsuri are fiecare elev și poate lua măsurile de lichidare a acestor lipsuri.

Metodica aduce deci un real folos pentru ridicarea nivelului învățămîntului, care pregătește cadre de nădejde pentru construirea socialismului.

★

Regimul nostru democrat-popular arată un interes și o grijă deosebită bunei desfășurări a învățămîntului în școlile minorităților naționale. Printre măsurile luate în vederea îmbunătățirii continue a muncii instructiv-educative în școli, se numără și editarea unor metodici privitoare la predarea limbii materne.

În cursul anului 1956 au apărut următoarele lucrări :

1. *Metodica predării limbii germane (gramatica) pentru clasele I—IV.*
2. *Metodica predării limbii sîrbe (gramatica) pentru clasele I—IV.*
3. *Metodica predării citirii pentru clasele I—IV la școlile cu limba de predare maghiară.*
4. *Metodica predării citirii pentru clasele I—IV, școlile cu limba de predare germană.*
5. *Metodica predării citirii pentru clasele I—IV, școlile cu limba de predare sîrbă.*

După cum se observă, aceste lucrări sînt destinate învățătorilor de la școlile cu limba de predare maghiară, germană și sîrbă. Ele apar în țara noastră pentru prima dată în limbile respective.

Bazîndu-se pe literatura pedagogică sovietică și romînească, precum și pe experiența pozitivă a cadrelor didactice de la aceste școli, ele familiarizează pe învățători cu metodele și procedeele științifice folosite în predarea limbii materne în clasele I—IV.

Atît metodica predării limbii germane (gramatica), cît metodica predării limbii sîrbe (gramatica) subliniază importanța cunoașterii limbii materne pentru ridicarea nivelului cultural al maselor populare și necesitatea însușirii temeinice a limbii materne de către elevi încă din școala elementară.

O deosebită importanță se acordă analizei gramaticale, ca mijloc de dezvoltare a exprimării orale și scrise a elevilor. Se insistă totodată asupra stabilirii legăturii necesare în predarea morfologiei și a sintaxei ; se subliniază rolul predării gramaticii în îmbogățirea vocabularului elevilor precum și în dezvoltarea gîndirii logice.

De asemenea, metodicile cuprind îndrumări practice în ceea ce privește desfășu-

rarea lecțiilor de gramatică, cu indicarea diferitelor etape ale acestora, cu folosirea manualelor în predarea gramaticii.

În afară de aceasta, metodicile cuprind cîte un capitol referitor la predarea ortografiei, la dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevilor precum și la predarea caligrafiei în școala elementară.

Aceste metodici au drept scop îmbunătățirea predării citirii în școlile elementare cu limba de predare maghiară, germană și sîrbă. Prin indicarea unor metode și procedee științifice se combat procedeele antiștiințifice folosite încă de unele cadre didactice.

Aceste lucrări oferă cadrelor didactice mijloacele prin care se asigură realizarea unei lecturi conștiente, condiție de bază pentru atingerea scopului instructiv și educativ al lecțiilor de citire.

Un aspect pozitiv al acestor metodici este și acela că ele cuprind multe planuri de lecții, care în bună parte reprezintă experiența pozitivă a terenului.

În lunile viitoare ale acestui an vor apărea încă o serie de metodici și îndrumări metodice, care vor fi prezentate la timp cititorilor noștri.

C. DRĂGULESCU

C R O N I C Ă

PROBLEME IMPORTANTE ÎN DISCUȚIA CONSILIULUI PEDAGOGIC AL PALATULUI PIONIERILOR DIN BUCUREȘTI

La ședința consiliului pedagogic al Palatului pionierilor din București, ținută în ziua de 12 și 13 mai a. c., în referatele ce s-au ținut, s-a pus în discuție două din cele mai actuale probleme. Primul referat intitulat „unele aspecte ale muncii de educare politico-morală a copiilor care activează la Palatul pionierilor", a fost ținut de tov. L. Herăscu, șefa secției de educație de masă de la Palatul pionierilor.

În acest referat, după ce s-a arătat importanța hotărîrilor Congresului al II-lea al P.M.R. — pentru cei care lucrează pe tărîmul muncii ideologice — a subliniat sarcinile cadrelor de la Palatul pionierilor în ceea ce privește educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și internaționalismului proletar, a respectului pentru eroii și tradițiile revoluționare ale țării. În continuare referatul a arătat că munca educativă este un rezultat al tuturor acțiunilor întreprinse în cadrul acestei instituții și nu numai a secției de educație de masă. Pe baza unor exemple concrete s-a ilustrat apoi cum în diferitele ședințe de cerc, copiii, pe lîngă cunoștințele ce le primesc și deprinderile pe care și le formează, află o serie de lucruri noi în legătură cu marile construcții și eroii muncii socialiste, menite să dezvolte dragostea elevilor pentru patrie.

Rezultate remarcabile pe linia educativă s-au obținut mai ales prin vizitele făcute la Depoul „Griviția Roșie", la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii", la G.A.C. Vîrteju ; prin întîlnirile avute cu directorul Uzinelor I.O.R., cu unii ilegaliști și oameni de cultură, prin acțiunile organizate în cadrul „Săptămînii mondiale a tineretului democrat" și în preajma celui de-al II-lea Congres al Partidului. Cabinetele P.M.R., U.T.M. și activul de pionieri au desfășurat de asemenea o activitate susținută în vederea educării conștiinței sociale a pionierilor și pregătirii lor pentru a intra în rîndurile U.T.M.

După ce s-a oprit pe scurt asupra diverselor convorbiri organizate în scopul convingerii elevilor că cea mai importantă sarcină patriotică a lor este de a învăța, referatul a subliniat unele din lipsurile cele mai frecvente ce se mai întîlnesc și în prezent în activitatea cadrelor didactice de la Palat ca : desfășurarea încă schematică și scolastică a multor activități, explicarea noțiunii de patriotism numai pe baza unor exemple din timpul războiului, lipsa de exigență față de copii care execută incorect lucrările la diferitele cercuri, nestimularea creației personale etc. Aceste lipsuri duc la manifestări nepermise din partea unor copii ca : sfidarea ordinei și a curățeniei, a muncii și eforturilor celorlalți. În încheiere s-au tras concluzii cu privire la sarcinile actuale, s-au făcut propuneri în legătură cu munca viitoare de educație politică și morală, dintre care reținem pe aceea referitoare la organizarea unor forme permanente de ridicare a nivelului profesional al cadrelor de conducere ale palatului.

Al doilea referat, prezentat de tov. C. Popescu, șeful secției tehnice a dezbătut problema : „Legării cunoștințelor teoretice de practică, sarcină a Palatului de pionieri în sprijinirea învățămîntului politehnic".

După ce s-a arătat ceea ce se înțelege prin învățămînt politehnic și realizările obținute de școala sovietică precum și sarcinile trasate în acest domeniu de Congresul al XX-lea al P.C.U.S., s-a trecut la analiza realizărilor și lipsurilor înregistrate pe această linie în activitatea palatului. Astfel, la cercul de electrotehnică pionierii au valorificat cunoștințele despre circuitul electric, elemente galvanice, acumulatori, aparate și unități de măsură etc., în construcții individuale sau colective de sonerii electrice, electromotoare, ampermetre, galvanometre etc. Membrii cercului de radio au pus în practică noțiuni teoretice cele mai noi despre aparatele de recepție cu cristal și cu galenă, aparatele cu 2—3 și mai multe lămpi, aparatele de radioemisie etc., în construcții diferite ; în prezent cercul pregătește o instalație de radioficare în interiorul palatului. Nu mai puțin interesantă este activitatea cercului de telecomunicații, care a montat o centrală automată cu 10 numere între cercurile din palat sau a cercurilor de auto-

mecanică, mecanică agricolă, navomodelism, fizică sau chimie, în cadrul cărora pionierii, odată cu lărgirea orizontului lor ştiinţifico-tehnic general, îşi formează o serie de priceperi şi deprinderi practice prin mînuirea şi construcţia diferitelor instrumente şi aparate. Demnă de menţionat este şi munca cercului de ştiinţe naturale desfăşurată pe teren şi în laborator.

Cu toate succesele obţinute, se observă în direcţia legării teoriei de practică şi anumite lipsuri cum ar fi : însuşirea anumitor operaţii în mod mecanic, a îmbinării defectuoase a problemelor teoretice, cu activitatea practică.

În încheiere referatul scoate în evidenţă sarcinile ce revin Palatului din Hotărîrile Congresului al II-lea al P.M.R., privind sprijinirea învăţămîntului politehnic.

La discuţiile care s-au purtat pe marginea referatelor, au luat cuvîntul un număr de 15 tovarăşi printre care : Covrig Olimpia, Fica Ioan şi Ţicăloiu Georgeta de la cabinetul metodic al Palatului, Niţă Adela, Dan Vasile, Dumitraşcu Ion, Luţă Dumitru — respectiv conducătorii cercurilor de ştiinţe naturale, mecanică agricolă, navo şi aeromodelism, Deaca Gheorghiţă, cercetător principal la Institutul de ştiinţe pedagogice şi alţii.

Cu privire la primul referat discuţiile au precizat că educaţia ideologică şi politică a pionierilor se face nu numai de către secţia educaţiei de masă, ci prin activitatea tuturor cercurilor din palat, că la educaţia morală a tineretului contribuie, fără îndoială, vizitele în întreprinderi, întîlnirile cu fruntaşii vieţii noastre economice, culturale şi sociale, şi se realizează în procesul muncii desfăşurate în cercuri. Munca din palat, chiar dacă are un caracter mai atrăgător, este totuşi o muncă, ce necesită atenţie, perseverenţă şi duce la educarea punctualităţii, a spiritului de organizare, a disciplinei, onoarei pionereşti şi ajutorului tovărăşesc.

S-a subliniat, de asemenea, contribuţia pe care o au cunoştinţele suplimentare pe care le primesc pionierii în cercuri la adîncirea materialului studiat la şcoală, la dezvoltarea bazelor concepţiei materialist-dialectice despre viaţă, la educaţia elevilor în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar. Confirmarea acestui fapt s-a făcut în numeroase cazuri în care copiii şi-au manifestat dorinţa de a cunoaşte frumuseţile naturale ale patriei, construcţiile mari de pe teritoriul R.P.R., viaţa muncitorilor şi a ţăranilor muncitori, în cazuri cînd pionierii au ţinut să dăruiască ceva lucrat de ei întreprinderilor vizitate, cînd au pornit la culegerea folclorului sau cînd au prezentat spectacole în faţa populaţiei.

Îmbinînd munca organizată cu jocul, acţiunile de cercetare cu activitatea de folos obştesc, seriozitatea şi calmul cu distracţia şi veselia, pionierii care frecventează palatul, se deprind să trăiască în colectiv, să înţeleagă importanţa aportului personal şi să răspundă pentru sarcinile încredinţate. Mulţi dintre aceşti pionieri vor deveni cu siguranţă cadre de nădejde ale statului nostru, într-un viitor apropiat.

Participanţii la discuţii au arătat totodată că pentru înlăturarea lipsurilor remarcate în munca educativă, este necesar ca efortul tuturor cadrelor care deservesc palatul, să se unească într-o acţiune comună, ca exigenţele faţă de pionieri să nu cunoască excepţii, iar exemplul personal a celor în vîrstă să constituie un model care poate fi imitat.

Pe marginea celui de al doilea referat s-au ridicat o serie de probleme interesante. Astfel, după o scurtă discuţie privind latura teoretică a problemei, stadiul cercetărilor sovietice în problema precizării bazelor ştiinţifice ale producţiei, a căilor de realizare a învăţămîntului politehnic în şcoala de cultură generală, s-au scos în evidenţă posibilităţile prin care se poate lega mai strîns teoria de practică într-o serie de cercuri ştiinţifice şi tehnice. Spre exemplu, în cadrul cercului de matematică se pot efectua măsurători şi afla suprafaţa terenului experimental al tinerilor naturalişti, a terenului sportiv, a parcului, se poate afla volumul bazinului de înot etc.

La cercul de chimie se pot efectua cu succes unele lucrări de laborator ca : identificarea glucozei în sucul de struguri, mere etc., a amidonului în cartofi, a albuminei în carne, extragerea unor materii colorante din diferite plante şi vopsirea unor ţesături de lînă cu şi fără mordant etc.

S-a subliniat importanţa educativă a lucrărilor efectuate în cadrul cercurilor ştiinţifice şi tehnice, rolul lor în formarea deprinderilor de a mînui diferite instrumente şi aparate, de a recunoaşte anumite substanţe şi materiale, de a efectua diverse operaţii elementare din procesul de producţie, de a confecţiona obiecte folositoare pentru palat, şcoală şi familie.

Cu toate rezultatele obţinute se poate afirma, însă, că în unele cercuri tehnice se merge pe linia specializării (de ex. copiii din cercul de navomodele lucrează un an întreg — 114 ore la aceeaşi temă) sau, ceea ce este şi mai dăunător, pe drumul deprinderii pionierilor de a efectua fiecare numai cîte o singură operaţie (astfel unii vopsesc tot timpul, alţii taie etc.).

Acest lucru face ca pionierii să nu aibă o perspectivă a muncii lor, să nu vadă rezultatul activităţii în mod concret. O lipsă serioasă care s-a semnalat a fost şi aceea

că în cercuri domnește o atmosferă prea sobră, că lucrările programate nu stimulează inițiativa creatoare, ele se impun, iar ședințele de cerc se desfășoară de multe ori ca lecțiile din școală.

În concluziile trase de tov. Bejan Dumitru, șeful secției școli și pionieri a C.C. al U.T.M. și de tov. Prunea Teodor, directorul Palatului pionierilor din București, s-a subliniat la început faptul că munca de educație politico-morală s-a îmbunătățit simțitor că legarea teoriei de practică a devenit o preocupare colectivă a cadrelor palatului, așa încît ajutorul dat școlilor a fost în ultima perioadă mai mare și mai susținut. S-au scos apoi în evidență lipsurile și greșelile, manifestările de formalism întîlnite în practica unor cercuri cum sînt : elaborarea unor tematici unilaterale, înguste, neintroducerea elementelor noi, nestimularea curiozității științifice, lipsa de colaborare între cercuri, efectuarea unui control formal din partea cadrelor de conducere ale palatului. Formalismul se manifestă și în tendința de a copia formele de activitate din clasă, lecția, de a folosi mereu aceleași procedee de muncă, de a nu stabili o legătură între diferitele cercuri în scopul realizării unor lucrări mai mari, mai complexe, mai grele.

Pe viitor va trebui ca legătura dintre cercuri, să ofere pionierilor posibilitatea nu numai de a-și forma o singură deprindere, ci mai multe, să îmbine activitatea din cercul pe care-l frecventează regulat cu sportul, distracția etc. Activitatea la palat trebuie să îmbine activitatea individuală a pionierilor cu cea colectivă, munca independentă cu execuția după îndrumări, caracterul interesant și atractiv al tematicilor cu urmărirea scopului de a asigura o legătură organică, firească între teorie și practică. Lucrînd în acest spirit, efectuînd obiecte folositoare, organizînd expoziții, învățînd noi cîntece și dansuri, construind machete și aparate, copiii trebuie ca pe lîngă îndrăgirea palatului, să fie educați din punct de vedere patriotic astfel, încît dragostea și recunoștința lor față de partid și popor să fie profundă, adevărată.

Sarcinile Palatului pionierilor sînt mari, frumoase și importante. Realizarea lor depinde în bună măsură de studierea și folosirea rezultatelor pozitive a muncii din palat și din alte case de pionieri, de aplicarea creatoare a experienței sovietice și perfecționarea necontenită a cadrelor, prin organizarea unui seminar special și permanent.

G. D. și S. F.

REZULTATELE UNUI AN DE EXPERIMENTARE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI POLITEHNIC ÎN ȚARA NOASTRĂ

(Consfătuirea de la Institutul de științe pedagogice)

În cursul anului școlar 1955—1956, Institutul de științe pedagogice, a procedat la experimentarea învățămîntului politehnic în vederea creării premizelor pentru generalizarea lui. Au fost alese pentru aceasta 9 școli medii din București și din provincie, care prezentau mai multe garanții în legătură cu organizarea și desfășurarea acestei munci (Școala medie de băieți nr. 23 și Școala medie de băieți nr. 4 din București ; Școala medie mixtă din Bolintinul din Vale, Școala medie nr. 1 din Craiova, Școala medie nr. 1 din Timișoara, Școala medie nr. 6 din Cluj, Școala nr. 1 și 2 din Tg. Mureș și Școala medie nr. 2 din Iași). Institutul de științe pedagogice a urmărit cu atenție această problemă, sprijinind, prin cercetătorii săi, activitățile depuse în școli pe linia politehnizării, pentru a trage concluzii valabile acțiunii de extindere treptată în anii viitori.

Între 16 aprilie și 12 mai a. c., trei brigăzi formate din cercetători de la Institutul de științe pedagogice și cadre de la I.P.C.D., au studiat rezultatele activității celor două școli experimentale din București și a celei din Bolintinul din Vale, urmărind trei probleme principale :

1. Legarea cunoștințelor de practică în predarea diferitelor obiecte de învățămînt și nivelul cunoștințelor elevilor la aceste obiecte ;

2. Formarea deprinderilor practice în cadrul lucrărilor de atelier și pe terenul școlar experimental ;

3. Influența lucrărilor practice asupra însușirii diferitelor obiecte de învățămînt.

Membrii celor trei brigăzi au asistat la lecțiile diferitelor obiecte, la lucrările de atelier și pe lotul școlar experimental, organizînd convorbiri cu directorii, diriginții claselor, profesorii și maeștrii acestor școli.

La 29 mai a. c., a avut loc, la Institutul de științe pedagogice, o consfătuire cu directorii și cadrele didactice ale celor trei școli, spre a se discuta rezultatele dobîndite pe baza constatărilor făcute cu ocazia vizitelor efectuate anterior.

Ședința a fost deschisă de tov. prof. Stanciu Stoian, directorul Institutului, care a arătat scopul și conținutul consfătuirii, precum și necesitatea de a fi scoase în evidență toate laturile pozitive și negative ale acestei probleme, cunoscînd că de toate acestea depinde modul de pregătire a muncii pentru anul viitor.

Referatul despre rezultatele experimentării învățămîntului politehnic în anul școlar 1955-1956, a fost prezentat de tov. Ghivirigă Mihai, șeful secției învățămîntului politehnic din institut, care a dezvoltat următoarele probleme : definiția și scopul învățămîntului politehnic ; conținutul învățămîntului politehnic formulat de Lenin ; dezvoltarea învățămîntului politehnic în U.R.S.S.; experimentarea învățămîntului politehnic la noi, ca urmare a ordinului Ministerului Învățămîntului din vara anului 1955 și rezultatele dobîndite în această direcție.

Vorbitorul a scos în evidență părțile pozitive, cît și lipsurile constatate cu ocazia ultimei cercetări întreprinse în școlile experimentale.

Totodată a arătat felul în care unii profesori îmbină lecțiile teoretice cu activitățile practice, cît și rezultatele obținute. Se ajunge la concluzia că lipsurile manifestate pînă acum în diferitele școli, se datoresc în parte, neconcordanței dintre programele principalelor obiecte de învățămînt, cît și lipsei de cadre calificate, și chiar a unei îndrumări sistematice a acestora.

În partea finală, referatul insistă asupra principalelor sarcini de viitor privind asigurarea bazei materiale a școlilor experimentale, definitivarea lucrărilor noi de lucrări practice, elaborarea unui material bibliografic în legătură cu problemele învățămîntului politehnic, organizarea unor cursuri pentru cadrele didactice, directorii și maiștrii școlilor experimentale.

La discuții au participat tovarășii : Aniței Gh. directorul școlii medii de băieți nr. 23 ; Cocoș N., directorul Școlii medii din Bolintinul din Vale ; Georgescu Elisabeta, profesoară de Șt. naturale la Școala medie nr. 23; Blumen D., Csengeri Ecaterina și Pîrlogea I. cercetători la Institutul de științe pedagogice, Tutoveanu Boris din partea Ministerului Învățămîntului și alți tov. profesori de la școlile amintite.

Vorbitorii au scos în evidență importanța legăturii dintre teorie și practică și rolul învățămîntului politehnic în dezvoltarea școlii. Cei doi directori de școli Aniței Gh. și Cocoș N. au subliniat avîntul cu care colectivele de profesori au pornit la înfăptuirea acestei experiențe. Au luat, astfel, ființă atelierele de lăcătușerie și tîmplărie, a fost organizat terenul experimental al Școlii din Bolintin, s-a urmărit coordonarea activităților din cadrul obiectelor de studii și munca practică, lucru care s-a dovedit extrem de util pentru desfășurarea cu succes a procesului de învățămînt. Au arătat, de asemenea, că nu s-au putut obține realizări prea mari datorită faptului că le-a lipsit și orientarea teoretică și baza materială necesară. De aceea, o astfel de ședință ar fi fost binevenită la începutul anului școlar. Școlile nu posedă laboratoare adecvate pentru a se urmări o experiență atît de importantă ; lipsesc unelte pentru muncă pe terenul experimental. Pe de altă parte, profesorii de matematică, fizică, chimie, geografie, desen nu sînt suficient de inițiați în problemele învățămîntului politehnic, de aceea, aportul acestor materii este redus. Nu se pot organiza vizite în întreprinderi, iar excursiile efectuate s-au realizat greu, întrucît ele s-au făcut cu contribuția elevilor.

Cadrele didactice de specialitate care au luat cuvîntul au expus metodele folosite în cadrul materiei respective, pentru a răspunde cerințelor de politehnizare : organizarea științifică a terenului experimental și sistematizarea observării executate de elevi ; urmărirea fenomenelor atmosferice ; precizarea procedeelor tehnice folosite în industria petrolului ; exploatarea forestieră și documentarea practică a elevilor cu ocazia excursiilor în astfel de întreprinderi etc.

Tovarășii cercetători ai institutului și tov. Tutoveanu B. din partea Ministerului Învățămîntului au arătat cele constatate cu prilejul vizitelor la școlile experimentale și măsurile pe care le consideră necesare pentru anul școlar viitor : înlăturarea nepotrivirilor dintre planul de învățămînt, programele școlare pe materii și programele activităților practice ; încadrarea școlilor cu personal suficient pregătit pentru această activitate, dotarea cu materiale necesare, elaborarea de manuale, indicatoare, instrucțiuni asupra analizei muncii și aprecierea elevilor, introducerea practicii de vară a cadrelor didactice etc.

Tov. P. A. Lebedev, colaborator al institutului, a prezentat o prețioasă informare despre felul cum este organizat învățămîntul politehnic în școlile orășenești și sătești din U.R.S.S. Precizează, mai întîi, că există o deosebire între învățămîntul politehnic și educația prin muncă, noțiuni care, de cele mai multe ori, se confundă.

Apoi arată că în scopul unei mai bune înzestrări a școlilor, se creează ateliere pe centre. Școlile se străduiesc să obțină patronajul unor întreprinderi bogate, de la care primesc în mod gratuit, un efectiv ajutor material : strunguri, diferite instrumente, materiale, instructori de lucrări practice.

O altă problemă de care se preocupă școala sovietică este pregătirea și perfecționarea politehnică a profesorilor. Ministerul Învățămîntului a cerut prelungirea duratei învățămîntului în institutele pedagogice, în special la fizico-chimice și șt. naturale pînă la 5 ani, în scopul lărgirii pregătirii politehnice. Din acest an, în 11 institute mari de învățămînt superior, specialiștii de fizică, matematică, chimie vor fi pregătiți și pen-

tru bazele industriale, iar cei de şt. naturale şi pentru bazele agricole. Se vor mai organiza, temporar, cursuri de un an, pe care le vor frecventa inginerii şi agronomii ce vor dobîndi o pregătire pedagogică corespunzătoare spre a primi dreptul de predare în şcolile medii. Dar aceasta este o măsură temporară ; ea este, însă, cu atît mai necesară cu cît se trece la un nou tip de şcoală — şcoala cu internat — în care munca educativă va juca un rol important, iar pentru realizarea ei, principalul mijloc va fi instrucţia politehnică.

În concluzii, tov. prof. Stanciu Stoian, subliniază latura pozitivă ce se desprinde din munca de experimentare a învăţămîntului politehnic în cursul anului 1955-1956. Conducerea şcolilor şi cadrele didactice au început să acorde importanţa cuvenită acestei activităţi, care trebuie să devină o preocupare centrală a instituţiilor de învăţămînt. Se constată, după observaţiile făcute ulterior, că alegerea şcolilor experimentale n-a fost tocmai întemeiată, întrucît nu acestea erau cele mai înzestrate din punct de vedere material. O altă lipsă este legată de nepotrivirile dintre programă şi planul de învăţămînt pentru studiile teoretice, care ar fi fost înlăturate dacă Institutul ar fi ţinut o legătură mai strînsă cu şcolile. Pe de altă parte, cadrele didactice care predau obiectele principale, legate de învăţămîntul politehnic trebuie să fie pregătite în mod special din punct de vedere ştiinţific şi pătruns de interes pentru acest lucru. Un rol important în această problemă are şi diriginţele clasei ; de aceea e necesar ca directorii să ţină seamă de acest lucru atunci cînd vor repartiza astfel de sarcini.

O altă problemă ce s-a discutat se referă la modul cum se desfăşoară munca şi rezultatele care se pot obţine la şcolile experimentale. Trebuie să facem deosebire între munca tehnică simplă, empirică, aşa cum se practica în trecut şi munca executată pe bazele tehnologiei. Învăţămîntul politehnic implică însuşirea de cunoştinţe care să contribuie la crearea bazelor ştiinţifice şi la formarea deprinderilor practice la un înalt nivel.

În discuţii s-a ridicat şi problema orelor de practică. În programele de învăţămînt, sînt acordate 2 ore pe săptămînă, iar pentru Şcoala medie nr. 4, întrucît experimentează munca nemijlocit în producţie, au fost stabilite 5 ore. În 2 ore, se poate face o pregătire generală, iar în 5 ore se poate ajunge cu timpul şi la o specializare. De fapt, acest timp poate fi făcut eficace, dacă se vor aplica metode cît mai bune. O lipsă, în această privinţă, constă în faptul că nu există o metodică a muncii în atelier, ceea ce s-ar fi putut realiza prin studierea problemei în cadrul şcolilor tehnice.

Din raport, s-a desprins că, în general, programele pentru munca practică n-au fost îndeplinite în întregime. Va trebui să se procedeze la o normare a muncii din punct de vedere cantitativ şi calitativ.

În încheiere, tov. prof. Stanciu Stoian, a insistat asupra sarcini deosebit de importante pe care o au cadrele care activează în şcolile experimentale, ca pedagogi şi, în acelaşi timp, cercetători. Pe de altă parte, socoteşte că este necesar să se creeze o atmosferă favorabilă în jurul acţiunii de politehnizare a învăţămîntului care peste cîţiva ani, va deveni o realitate în şcoala noastră. Aceasta se poate realiza, făcînd ca rezultatele acestei munci să iasă din cercul Institutului şi Şcolilor experimentale, ele concretizîndu-se în expoziţii sau publicaţii în presă.

Astfel învăţămîntul politehnic va mai urca o treaptă, superioară, impusă de desfăşurarea revoluţiei sociale şi culturale din ţara noastră.

C. D.

CONSFĂTUIREA CADRELOR DIDACTICE DIN RAIONUL „V. I. LENIN" RECAPITULAREA FINALĂ A MATERIEI

Schimbul de experienţă în muncă între profesorii de aceeaşi specialitate este realizat în parte prin cercurile noastre pedagogice.

Există însă probleme generale de predare care fac obiectul discuţiei între profesorii specialităţilor înrudite sau între toţi profesorii.

În asemenea ocazii, trebuie găsite căi comune în rezolvarea problemelor similare de predare. Astfel, în ziua de 14 mai, a avut loc o instructivă consfătuire cu directorii de şcoli şi cadrele didactice care predau la clasele a V—X-a în raionul Lenin. Consfătuirea a fost organizată de către Cabinetul metodic al raionului, de către tov. inspector Victoria Termentu, cu sprijinul tov. conf. univ. C. Bender de la I.I.P.C.D.-Bucureşti.

Şedinţa a avut ca temă problema recapitulării finale a materiei.

În prima parte a şedinţei s-au prezentat planuri de recapitulare la următoarele obiecte : limba romînă — „Predicatul verbal şi nominal" (cl. VII-a) literatura romînă — „Natura în opera poeţilor studiaţi" (cl. VII-a), prezentate de tov. A. Niculiu prof. la şcoala medie de fete, nr. 22 ; matematică — „Aplicarea calculului algebric în rezolvarea diferitelor probleme cu caracter practic, folosind transformările identice" (cl. VI-a) — tov. prof. Popescu

Gheorghe, şcoala medie 25 băieţi ; ştiinţele naturale — „Schimbul de materie şi energie între organism şi mediu" (cl. VIII-a) — tov. prof. Tarquinia Şandru, şcoala medie nr. 22 ; fizica — „Forţele şi aplicarea lor în tehnică" — tov. prof. Diamandi Despina, cursul seral 22 fete.

La limba şi literatura romînă ca şi la ştiinţele naturii planurile au fost citite. La matematică şi fizică, schema dezvoltată şi procesul de rezolvare a problemelor erau scrise pe două table mari, în aşa fel încît urmărirea acestor planuri să poată fi făcută cu uşurinţă de către profesorii diverselor specialităţi.

În partea a doua a şedinţei au avut loc discuţii pe marginea planurilor prezentate.

La discuţii au luat parte următorii tov. profesori :

Ghidu Iancu, Cursul Seral „Mao-Ţe-dun" ; Regleanu Elena, Şcoala Pedagogică nr. 1 mixtă ; Golopenţia Ştefania, Şcoala nr. 147 ; Bînă Olimpia, Şcoala nr. 22 ; Prisăciuc Nicolae, Şcoala nr. 128 ; Homei Ştefania, Şcoala nr. 125 ; Şandru Tarquinia, Şcoala nr. 22, care au ridicat probleme interesante.

În rîndurile de mai jos, vom prezenta problemele ridicate în cadrul acestor discuţii, care vor fi redate în lumina concluziilor trase de tov. inspector Victoria Terméntu şi de tov. conf. univ. Constantin Bender (I.I.P.C.D.).

Problema cea mai larg dezbătută a fost cea a respectării principiului accesibilităţii cunoştinţelor, principiu care trebuie să călăuzească munca noastră a profesorilor, în orice etapă a predării lecţiei, deci, şi în etapa finală de recapitulare a cunoştinţelor.

Cu toată tăria a fost criticată tendinţa pe care o au unii profesori de a minimaliza acest principiu, prin forme savante şi abstracte de recapitulare, care fac ca lecţia să se menţină deasupra nivelului clasei, şi deci, să nu-şi atingă scopul. Problema aceasta au ridicat-o în mod special planurile de recapitulare la literatură şi matematică.

Planul lecţiei de literatură s-a axat pe două probleme : educarea sentimentului patriotic, şi recapitularea cunoştinţelor elevilor privitoare la stilul artistic.

Însă, planul prin conţinutul său prea bogat şi lipsit de unitate, a depăşit nivelul clasei a VII-a.

Problema recapitulativă inclusă în planul lecţiei de matematică, deşi interesantă şi nouă, îşi propune să rezolve prea multe lucruri deodată, avînd deci, un cîmp prea divers de recapitulare pentru posibilităţile de încordare a atenţiei, şi de sistematizare pe care le au copiii la vîrsta clasei a VII-a.

S-a subliniat valoarea didactică a lecţiilor de recapitulare întocmite pe bază de plan simplu şi clar, accesibil elevilor, putînd fi urmărit şi completat de aceştia. În acest fel s-a procedat în planul de recapitulare la ştiinţele naturii şi gramatică.

Astfel, la ştiinţele naturii, pe baza unei scheme, elevii puteau să-şi sistematizeze problemele mari ale recapitulării.

De asemenea, s-a observat că planul de recapitulare la gramatică a fost axat pe cunoştinţele elevilor din clasa a VII-a, urmărind sistematic şi pornind de la exemple concrete problema deosebirii dintre predicatul verbal şi cel nominal, a evitării posibilităţilor de confuzie între predicatul nominal şi cel verbal exprimat prin verb la diateza pasivă, a deosebirii dintre predicatul nominal şi cel verbal exprimat prin locuţiuni verbale.

Discuţiile s-au purtat apoi în jurul problemei măiestriei pedagogice a profesorului, a posibilităţilor creatoare ale acestuia în materie de predare. Astfel, consfătuirea a fost pentru majoritatea profesorilor o adevărată lecţie de pedagogie creatoare, făcîndu-i să vadă felul în care profesorul trebuie să năzuiască a face din lecţiile de recapitulare finală a materiei, lecţii noi, vii şi interesante, care să organizeze şi să sistematizeze cunoştinţele elevilor în mod nou şi creator, care să-i intereseze, să-i antreneze la discuţii, să creeze în ei dispoziţii de adîncire a obiectului respectiv.

Problema măestriei pedagogice a profesorului trebuie să fie discutată mai mult. Problema aceasta, a fost abordată însă cu destulă timiditate. S-a susţinut, pe bună dreptate de altfel, că măiestria pedagogică a profesorului, trebuie să fie însoţită în mod permanent de grija respectării principiului accesibilităţii cunoştinţelor. Dar, nu s-a arătat în ce constă această măiestrie artistică, cum se manifestă ea, cum trebuie să se manifeste şi cum nu, precum şi dacă în planurile de recapitulare prezentate în şedinţă s-a remarcat acest coeficient personal atît de valoros pentru învăţămîntul nostru de astăzi.

Măestria pedagogică a profesorului se poate vedea şi din modul în care el ştie să lucreze conform nivelului clasei pe care o mînuieşte. În acest sens s-a subliniat în

discuții datoria ce-i revine profesorului de a sprijini pe elevii slabi, în etapa recapitulării finale, prin meditații susținute, care să le dea acestora din urmă posibilitatea de a se integra, măcar parțial, în ritmul acestor lecții.

Lucrările de pedagogie subliniază faptul că lecțiile de recapitulare finală, care reprezintă de fapt veriga ultimă a lanțului recapitulărilor curente și periodice din timpul anului, trebuie să cuprindă elemente noi, care să intereseze și să capteze atenția elevilor printr-o perspectivă nouă, mai largă, a celor studiate. Ele nu trebuie să reprezinte în nici un caz o simplă reluare a lecțiilor de predare.

Posibilitatea de a înfățișa sub perspectivă nouă faptele studiate amănunțit anterior, îi impune profesorului o datorie nouă și anume aceea de a se coborî la nivelul de înțelegere al elevilor dind acestei perspective noi, linia cea mai simplă și clară, în care adevărurile să apară evidente minții lor. Expunerea lecției *într-un limbaj simplu, nepretențios* nu este la unii profesori o simplă calitate formală, ci o mare calitate de conținut. Numai profesorii care au priceput să problemele cele mai grele pot fi prezentate pe tonul cel mai simplu, cu cuvintele noastre obișnuite, numai aceia, vor obține rezultate prețioase în muncă.

Dacă s-ar fi analizat mai amănunțit planul lecției de gramatică prezentat în această ședință s-ar fi văzut că aici a fost întrevăzută perspectiva nouă, lumina nouă, sub care trebuie prezentate problemele de gramatică în cadrul recapitulărilor finale. Astfel, desfășurarea lecției urmărea sublinierea interdependenței dintre morfologie și sintaxă, respectînd îndeaproape scopul propus, Sublinierea acestei interdependențe îi ajută pe elevi să lege organic capitolele gramaticei, să vadă înlănțuirea logică dintre ele, să prieeapă utilitatea fiecăruia din ele. Astfel, la baza fixării noțiunii de predicat (verbal sau nominal), la baza fixării acestei probleme centrale a sintaxei propoziției a fost așezată în chip just o temeinică cunoaștere a verbului. Problema aceasta nu a fost însă dezbătută suficient. Nu trebuie să uităm că planul acestei recapitulări privea clasa a VII-a. La sfîrșitul acestei clase, conform programei analitice, elevii au parcurs întreaga gramatică. Planul ar fi putut să reprezinte o recapitulare și mai sintetică dacă ar fi prelungit problema predicatului nominal în frază pînă la subordonata predicativă a cărei structură este bazată pe aceeași temeinică cunoaștere a verbului. Dacă limitele unei singure ore ar fi fost insuficiente pentru ilustrarea acestei probleme, lecția aceasta trebuia în orice caz să sfîrșească prin a proiecta în fața minții elevilor perspectiva subordonatei predicative legată organic de predicatul nominal și bazată pe o temeinică cunoaștere a morfologiei verbului.

În lecția de recapitulare la literatura romînă, s-au întrevăzut germenii unei perspective noi în recapitularea lecturii literare. Lecția urmărea să educe patriotismul elevilor, arătînd că dragostea față de natura patriei oglindită în operele literare, este o formă de manifestare a patriotismului scriitorilor.

Planul acestei lecții a încercat apoi să lărgească această perspectivă arătînd că aceeași dragoste față de natura patriei poate fi observată și în pastel pictural. Numai că această interesantă perspectivă nouă nu și-a păstrat linia simplă, accesibilă vîrstei elevilor de clasa a VII-a, ci s-a pierdut în forme complicate, oarecum prețioase.

Discuțiile au subliniat și importanța ce trebuie să se acorde aplicărilor practice în perioada recapitulării finale, așa cum s-a observat din planurile de recapitulare la fizică și matematică.

Astfel, la matematică s-a arătat că, recapitularea se va face pe bază de practică prin rezolvarea unei probleme din activitatea pionierilor pe lotul școlar.

La fizică, planul a indicat de asemenea felul în care vor fi sistematizate cunoștințele elevilor prin experiment și prin rezolvarea unor probleme de fizică aplicată.

S-a accentuat apoi problema că nici un profesor nu trebuie să piardă din vedere că scopul lecției de recapitulare trebuie să fie bine precizat în mintea profesorului și în plan, scop ce trebuie să străbată ca un fir roșu întreaga desfășurare a lecției.

De preciziunea scopului urmărit, depinde desfășurarea lecției, care trebuie să însemneze momente de neuitat în mintea elevilor noștri, care trebuie să creeze în sufletele lor interese pentru obiectul respectiv în special și pentru problemele de cultură în general.

Consfătuirea a fost instructivă. Ea a prilejuit obiectul discuțiilor și la locurile noastre de muncă.

Socotesc însă, că astfel de consfătuiri ar fi și mai bogate în concluzii, și deci, de o mai mare valoare pentru munca noastră de catedră, dacă ele ar întruni pe profesorii de specialități înrudite, ca spre exemplu pe cei care predau istoria, geografia și științele na-

turii, pe cei care predau matematică și fizico-chimice etc.

Problemele indicate în predarea unei specialități s-ar completa cu cuceririle realizate într-o specialitate înrudită.

În etapa actuală a învățămîntului nostru, se pun de exemplu în mod special probleme comune de predare a limbilor străine ce trebuie mereu raportate la problemele de predare a limbii materne și puse de acord cu acestea.

În discuțiile pe care ni le-a prilejuit consfătuirea aceasta, unii din noi, ne-am întrebat dacă tonul și conținutul ei nu ar trebui să dea de gîndit și celor care alcătuiesc tematica cercurilor noastre pedagogice.

O problemă care ne preocupă este desfășurarea ședințelor pe secții, a consfătuirilor noastre raionale anuale, care ar trebui să primească unele sugestii din consfătuirea pe care am încercat s-o analizăm în rîndurile de mai sus.

Cert este, că toate formele de schimb de experiență în muncă de la Cabinetul metodic din școli, trecînd prin cercurile pedagogice și pînă la consfătuirile raionale, trebuie să devină tot atîtea ocazii de popularizare a experienței înaintate în materie de predare, care să dea de gîndit tuturor profesorilor, îndemnîndu-i o dată mai mult, să se dăruiască în întregime muncii acesteia, munca pe tărîmul școlii.

Șt. G.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

1. P. 2 — c. 2391

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi, să ne dea sugestii şi să facă propuneri în vederea îmbunătăţirii conţinutului revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

★

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

★

REDACŢIA: Bucureşti, Str. Spiru Haret nr. 8.
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej
Telefon: 5.15.16 şi 4.24.71

★

ABONAMENTE ANUALE: LEI 36

Abonamentele pe anul 1956 la „Revista de Pedagogie" se fac la oficiile poştale, de la oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile de difuzare a presei.

Faceţi abonamente pe un an.

I. P. 2 — c. 2391

Prețul 3 Lei

I 3870

S.I.E.P.
Biblioteca Centrală

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL V 9 SEPTEMBRIE 1956

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ

1950

97

- IUL 2005

1 IUL 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Inv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Inv. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. un v. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 5.15.16 și 4.24.71

3870

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

Nr. 9 *Septembrie 1956*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

CUPRINS

Pag.

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

Al. Roşca. Cu privire la realizarea odihnei active în procesul de învăţămînt . 3
Silvestru Găină: Contribuţii la problema orelor de consultaţii 16
Ion Stanciu: Clasicii pedagogiei despre supraîncărcare şi oboseală în procesul de învăţămînt. 27

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

A. Găvenea: Despre evitarea supraîncărcării elevilor 40
I. Viehmann: În cercul nostru de împăieri 49

DIN PROBLEMELE PEDAGOGIEI ŞI ŞCOLII SOVIETICE

N. A. Petrov: Despre noul sistem de educaţie socială. 53

DE PESTE HOTARE

* * * Cîteva probleme referitoare la învăţămînt şi cadrele didactice în ţările capitaliste 64

CONSULTAŢIE

N. Stănescu şi *A. Negulescu*: Deprinderi politehnice care se pot forma la predarea fizicii în clasele a VIII-a şi a X-a 70

DISCUŢII

D. Şandru: În legătură cu manualul de istoria literaturii pentru clasa a VIII-a 79

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

E. Giurgiu: Îndrumări metodice pentru dezvoltarea vorbirii la elevii din clasele I—IV în cadrul orelor de limba romînă (şcoli cu limba de predare a minorităţilor naţionale) 88
B. Zörgö: Bérczi Gustáv „Învăţămîntul special maghiar în lumina fiziologiei pavloviste“ 91

CRONICĂ

I. Bucuroiu: Dezbaterea problemei supraîncărcării elevilor în presa sovietică 94

1320 / 16190

1964

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

стр.

Ал. Рошка: Относительно осуществления активного отдыха в учебном процессе 3
С. Гаина: К вопросу о проведении консультации 16
Ион Станчу: Классики педагогики о перегрузке и отдыхе в учебном процессе 27

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

А. Гавеня: Об устранении перегрузки учащихся 40
И. Виехманн: В нашем кружке по набивке чучел 49

ИЗ ВОПРОСОВ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Н. А. Петров: О новой системе общественного воспитания 53

ЗА РУБЕЖОМ

* * * Некоторые вопросы относительно обучения и учителей в капиталистических странах 64

КОНСУЛЬТАЦИЯ

Н. Станеску и А. Негулеску: Политехнические навыки которые можно приобретать на уроках Физики в VIII и X-х классах 70

ДИСКУССИИ

Д. Шандру: Учебник по истории литературы для VIII-го класса 79

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Е. Джурджа: Методические указания по развитию речи учащихся I—IV кл. на уроках румынского языка (в школах с преподаванием на языке национальностей) 88
Б. Зёргё: Барци Густав „Специальное обучение в Венгрии в свете павловской физиологии" 91

ХРОНИКА

И. Букурою: Обсуждение в советской печати вопроса перегрузки 94

SOMMAIRE

THÉORIE ET HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

Pag.

Al. Roşca: Comment réaliser le repos actif dans le processus de l'enseignement. 3
S. Găină: Contribution au problème des heures de consultation accordées aux étudiants par le professeur 16
Ion Stanciu: Les classiques de la pédagogie sur le problème de la surcharge dans le processus de l'enseignement et de la fatigue qui en résulte pour les élèves 27

DE L'EXPÉRIENCE DE NOTRE ÉCOLE

A. Găvenea: Comment éviter la surcharge des élèves 40
I. Viehmann: De notre activité d'empaillage 49

PROBLÈMES DE LA PÉDAGOGIE ET DE L'ÉCOLE SOVIÉTIQUE

N. A. Petrov: Sur le nouveau système d'éducation sociale 53

L'ENSEIGNEMENT A L'ÉTRANGER

* * *: Quelques problèmes concernant l'enseignement et les enseignants dans les pays capitalistes 64

CONSULTATION

N. Stănesco et A. Negulesco: Quelles habitudes pratiques peuvent acquérir les élèves des classes supérieures aux leçons de physique? 70

DISCUTIONS

D. Şandru: Le manuel d'histoire littéraire pour la VIII-ème classe 79

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

E. Giurgiu: „Conseils méthodiques pour le développement du langage des élèves, dans les quatre premières classes, aux leçons de langue roumaine (écoles dans la langue maternelle des minorités nationales). 88
B. Zörgö: Bárczi Gustáv „L'enseignement spécial hongrois dans la lumière de la physiologie pavlovienne" 91

CHRONIQUE

I. Bucuroiu: Le problème de la surcharge débattu dans la presse soviétique . 94

CU PRIVIRE LA REALIZAREA ODIHNEI ACTIVE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÎNT

Prof. Univ. AL. ROŞCA
Univ. „V. Babeş", Cluj

Orice activitate fizică sau intelectuală, care durează un timp mai mult sau mai puţin îndelungat are drept consecinţă reducerea temporară a capacităţii de muncă, adică duce la apariţia oboselii [1]. Cercetările marilor fiziologi ruşi şi sovietici — I. M. Secenov, A. A. Uhtomski, I. P. Pavlov — au arătat că oboseala este rezultatul tulburării desfăşurării normale a proceselor fiziologice din organism, în primul rînd, a proceselor complexe din sistemul nervos central (mai ales tulburarea proceselor metabolice).

Oboseala este unul din stimulenţii interni automaţi ai inhibiţiei de protecţie, este una din stările funcţionale care produc procesul inhibiţiei de protecţie. Prin apariţia inhibiţiei de protecţie se asigură întreruperea vremelnică a activităţii organismului şi se creează condiţiile pentru restabilirea capacităţii de muncă şi pentru prevenirea epuizării şi surmenajului.

Sînt însă suficiente indicii că munca just organizată se poate desfăşura, în cursul unei zile normale de muncă, fără ca oboseala să apară. Oboseala, scrie S. A. Razumov, este consecinţa muncii nejust organizate. Munca prin sine însăşi este necesară omului [2]. Excitabilitatea optimă a scoarţei cerebrale se menţine, cu mici variaţii, în tot cursul zilei. N. I. Krasnogorski arată că „scoarţa marilor emisfere este optim excitabilă dimineaţa, şi excitabilitatea optimă se păstrează aproape fără schimbare pînă în vremea prînzului. După luarea mesei ea coboară puţin, dar apoi repede se restabileşte. Ulterior coboară progresiv către seară şi atinge cel mai jos nivel spre momentul somnului [3].

Factorii care pot duce la apariţia oboselii la elevi în munca lor de învăţare (în clasă şi acasă) sînt foarte numeroşi. Astfel, apariţia oboselii poate fi grăbită de monotonia, formalismul şi banalitatea în predare, de absenţa materialului intuitiv, de aerul viciat, de luminaţia proastă, de un program supraîncărcat, de un somn agitat sau insuficient din timpul nopţii etc.

Apariţia oboselii în timpul activităţii şcolare poate fi prevenită dacă reuşim să împiedicăm acţiunea acestor factori.

---

[1] În limba rusă există termeni diferiţi pentru oboseala propriu-zisă (utomlenie) şi senzaţia de oboseală (ustalosti). Senzaţia de oboseală, în mod obişnuit, precedă oboseala şi este un semnal al oboselii.

[2] *S. A. Razumov : Utomlenie i borbá s nim.*, Medghiz 1954, p. 40.

[3] *N. I. Krasnogorski : Trudi po izuceniu vissei nervnoi deiatelnosti celoveka i jivotnih*, Tom I, Moscova, 1954, Medghiz, p. 262.

Un rol deosebit pentru păstrarea capacităţii normale de muncă şi pentru prevenirea apariţiei oboselii şi surmenajului îl are alternarea justă a muncii şi odihnei, unei forme de muncă cu alta. În cele ce urmează ne vom ocupa cu această din urmă cerinţă; mai precis, ne vom ocupa cu realizarea odihnei active prin alternarea justă a activităţii celor două sisteme de semnalizare.

Lui I. M. Secenov îi revine marele merit de a fi stabilit condiţiile în care munca poate fi desfăşurată fără, sau cu o neînsemnată oboseală şi de a fi descoperit legile prin care accelerăm restabilirea capacităţii de muncă a omului după o activitate care a dus la oboseală. Studiind, asupra sa însăşi, pe cale experimentală, capacitatea de muncă a mîinii şi acţiunea exercitată de odihnă asupra acestei capacităţi, I. M. Secenov a observat că, spre surprinderea sa, mult mai eficace s-a dovedit a fi nu repausul temporar al mîinii obosite (deci odihna pasivă), ci repausul ei, chiar mult mai scurt, legat de activitatea celeilalte mîini. Acest mod de odihnă, descoperit de I. M. Secenov, a primit ulterior denumirea de „odihnă activă". Restabilirea capacităţii de muncă poate fi, prin urmare, grăbită prin mijloace naturale, la îndemîna oricui. Deci, în cazul amintit, mîna care a lucrat se va restabili mai repede nu stînd nemişcată ci prin activitatea celeilalte mîini. Adăugăm că restabilirea mîinii obosite poate fi grăbită nu numai prin activitatea celeilalte mîini, ci, aşa cum a arătat ulterior *I. A. Ciahnaşvili,* şi prin munca de scurtă durată — din timpul odihnei mîinii care a lucrat — a membrelor inferioare, a trunchiului, a cefei, a muşchilor masticatori etc., adică prin punerea în activitate a acelor părţi ale corpului, care în efectuarea muncii anterioare n-au avut o participare directă.

Cu toată marea ei însemnătate, descoperirea lui I. M. Secenov n-a atras atenţia cercetătorilor decît abia 30 ani mai tîrziu. Cercetările în acest domeniu au fost reluate de către M. E. Marşak (în 1932), apoi de către G. V. Popov, I. N. Kurbatova şi I. A. Seidin, Ciahnaşvili ş.a.

Oamenii de ştiinţă sovietici (G. V. Folbort, A. N. Krestovnikov, S. P. Naricaşvili ş.a.) explică astăzi fenomenul lui Secenov pe baza legii inducţiei proceselor nervoase. Astfel, în urma activităţii mîinii drepte, în celulele corticale corespunzătoare ale analizatorului motor se dezvoltă inhibiţia supraliminară sau de protecţie, care împiedică continuarea activităţii şi prin aceasta opreşte epuizarea celulelor corticale. Gradul de restabilire în perioada odihnei pasive este însă relativ redus, pentru că inhibiţia nu este profundă. Dacă, însă, în timpul cînd mîna dreaptă se odihneşte, efectuăm o anumită muncă cu mîna stîngă sau cu piciorul (deci în cazul odihnei active), impulsurile aferente corespunzătoare pun în stare de activitate alte puncte ale scoarţei cerebrale, care induc în jurul lor inhibiţie. În zona acestei inducţii negative se află şi elementele nervoase legate de activitatea mîinii drepte şi în care, datorită oboselii, a apărut şi s-a dezvoltat inhibiţia de protecţie. În felul acesta are loc o suprapunere, o sumare a inhibiţiei supraliminare din celulele corespunzătoare mîinii drepte, cu inhibiţia externă indusă de excitaţia din celulele corespunzătoare mîinii stîngi sau piciorului. Datorită acestui fapt pro-

cesul de inhibiție se intensifică, ceea ce determină accelerarea procesului de restabilire [1].

Intrucît munca neîntreruptă, atît fizică cît și intelectuală, în cele din urmă duce la oboseala celulelor nervoase corticale, aplicarea principiului odihnei active se impune cu necesitate pentru toate domeniile muncii omenești.

Oboseala poate fi, prin urmare, prevenită și restabilirea capacității normale de muncă poate fi accelerată dacă organismul este angajat într-o altă activitate, ceea ce însemnează activarea altor grupe de celule nervoase corticale. Subliniem că în unele întreprinderi industriale din U.R.S.S. se aplică deja principiul odihnei active, iar rezultatele sînt cît se poate de concludente. S-a constatat că în cazul unei munci monotone un rol foarte mare îl au exercițiile fizice. O întrerupere a muncii timp de 5—10 minute în scop de odihnă, în care timp se efectuează diferite exerciții fizice, are repercusiuni favorabile nu numai asupra sănătății muncitorului ci și asupra productivității muncii. După datele Institutului pentru organizarea economiei și protecția muncii din Leningrad [2], rezultă că în fabricile și uzinele în care s-au introdus astfel de exerciții, productivitatea muncii a crescut cu 3—14%. Fiziologul sovietic N. A. Sustin a introdus exerciții fizice în timpul întreruperii muncii la fabrica „Krasnîi tkaci" și a constatat că aceste exerciții au influențat favorabil nu numai asupra organizării și disciplinei în muncă, ci și asupra productivității muncii, care a crescut pînă la 12,7% [3].

Cu privire la rolul, posibilitățile și condițiile utilizării odihnei active, în școală se știe încă foarte puțin. Chiar în literatura sovietică de specialitate numărul studiilor apărute pînă acum în acest domeniu este foarte mic.

O importanță deosebită pentru rezolvarea cu succes a odihnei active în școală o prezintă învățătura lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare. I. P. Pavlov a arătat că al doilea sistem de semnalizare, fiind mai nou din punct de vedere genetic decît primul sistem de semnalizare, este în același timp mai fragil, mai vulnerabil. Cercetările efectuate de L. S. Bogacenko [4], cu copii de școală, au stabilit că al doilea sistem de semnalizare se resimte mai repede de pe urma activității școlare, obosește mai repede. In timp ce primul sistem de semnalizare a rămas relativ neinfluențat de pe urma activității școlare, în al doilea sistem de semnalizare au apărut fenomene de inhibiție de protecție.

Pentru a se evita trecerea celui de-al doilea sistem de semnalizare, în timpul procesului de învățămînt, în stare de inhibiție de protecție ca efect al oboselii, A. G. Ivanov-Smolenski arată că este necesar să se facă o justă repartizare a sarcinilor pe ambele sisteme de semnalizare, să se întocmească just orarul, cu sprijinirea cînd predominant pe primul cînd predominant pe al doilea sistem de semnalizare și să se realizeze forme diferite de odihnă pentru al doilea sistem de semnalizare.

---

[1] *S. P. Narikașvili: Problema activnogo otdiha.* Teoria i praktika fiziceskoi kulturi, tom. XVI, vipusk 7, 1953, p. 427.

[2] *S. A. Razumov: Utomlenie i borba s nim.* p. 47.

[3] *Ibidem,* p. 47.

[4] *L. S. Bogacenko: Influența programului școlar zilnic asupra legăturilor condiționate din primul și cel de-al doilea sistem de semnalizare.* Traducere în Analele Romîno-Sovietice, seria Pediatrie nr. 6 — 1953 și seria Pedagogie-Psihologie nr. 4 — 1953.

Plecînd de la aceste date am încercat, într-o lucrare anterioară [1], să studiem condiţiile care pot duce la odihna celui de-al doilea sistem de semnalizare în chiar procesul de învăţămînt şi, deci, la prevenirea apariţiei inhibiţiei de protecţie. În acest scop am organizat un experiment în două variante. În prima variantă am prezentat subiecţilor — copii de 9—10 ani — spre memorare perechi de cuvinte, grupate în trei serii. În varianta a doua a experimentului au fost păstrate prima şi a treia serie de perechi de cuvinte din varianta întîia, dar seria a doua a fost înlocuită cu imagini, anume cu imaginile desemnate prin cuvintele respective din seria corespunzătoare a primei variante. Rezultatele ne-au arătat că elevii examinaţi la sfîrşitul programului de după masă au învăţat în mod diferit perechile de cuvinte din cele două variante (ultima serie de perechi de cuvinte). Cei examinaţi cu varianta întîia a probei experimentale — adică numai cuvinte în toate cele trei serii — n-au prezentat nici un progres în trecerea de la o serie la alta, ba chiar au prezentat un oarecare regres la ultima serie faţă de seria întîia pe cîtă vreme cei examinaţi cu varianta a doua — în care cuvintele erau alternate cu imagini — la seria ultimă de perechi de cuvinte au obţinut cu 91,20% mai bune rezultate decît la prima serie. În legătură cu aceste rezultate am făcut ipoteza că învăţarea foarte uşoară de către elevii din schimbul al doilea a perechilor de cuvinte care urmează după perechile de imagini, este consecinţa realizării unei odihne active pentru al doilea sistem de semnalizare, ca urmare a activităţii ce s-a desfăşurat predominant în primul sistem de semnalizare, cu prilejul învăţării perechilor de imagini. Inhibiţia de protecţie apărută în instanţa celui de-al doilea sistem de semnalizare, ca urmare a activităţii acestui sistem — atît în cursul programului din ziua respectivă cît şi cu prilejul învăţării perechilor de cuvinte din seria întîia a experimentului — se sumează cu inhibiţia prin inducţie negativă, provocată de activitatea desfăşurată predominant în primul sistem de semnalizare, cu prilejul învăţării perechilor de imagini. Acest fapt a determinat restabilirea mai rapidă a funcţiunii celui de-al doilea sistem de semnalizare.

În lucrarea de faţă ne-am propus să continuăm cercetarea menţionată mai sus. Astfel, vom urmări, între altele: 1) efectul odihnei active faţă de efectul odihnei pasive; 2) starea de oboseală şi efectul odihnei active la sfîrşitul programului şcolar din schimbul întîi şi la sfîrşitul programului şcolar din schimbul al doilea; 3) variaţia capacităţii de muncă a celui de-al doilea sistem de semnalizare în raport cu etatea.

În comparaţie cu cercetarea anterioară, în această cercetare durata probei de lucru a fost sporită de la 10—12 minute la 55—60 minute. Această durată a crescut în urma faptului că au fost utilizate mai multe perechi de cuvinte (sau imagini) în fiecare serie (9 perechi în seriile I, III, V şi VII şi 10 perechi în seriile II, IV, VI) şi au fost utilizate mai multe serii de stimulenţi (în total 7 serii).

Astfel, în varianta întîia a experimentului am utilizat 7 serii de cîte 9 (respectiv 10) perechi de cuvinte fiecare. Elevului i se arăta fiecare pereche de cuvinte din serie, apoi, revenind din nou la prima pereche, îi arătam numai primul cuvînt din pereche iar el trebuia să spună care a

[1] *A. Roşca: Unele aspecte pedagogice ale învăţăturii lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare.* Revista de pedagogie nr. 1 — 1955, p. 17—30.

fost celălalt cuvînt. Proba era aplicată în acest fel de trei ori, după care se trecea la seriile următoare utilizîndu-se aceeaşi tehnică.

În varianta a doua a experimentului am păstrat întocmai seriile I-a, a III-a, a V-a şi a VII-a de perechi de cuvinte din varianta întîia, iar în locul perechilor de cuvinte din seriile a II-a, a IV-a şi a VI-a am utilizat perechi de imagini şi anume imaginile obiectelor ce erau desemnate prin cuvintele respective; de ex. în locul cuvîntului „ciupercă" am prezentat imaginea unei ciuperci, în locul cuvîntului „fluture" imaginea unui fluture ş.a.m.d. Subliniem că imaginile utilizate au fost colorate. Mai adăugăm că în cazul imaginilor subiectului i se cerea să se uite la fiecare pereche, iar cînd i se arăta numai prima imagine din pereche, el trebuia să caute şi să identifice cealaltă imagine din pereche, printre celelalte imagini, care erau aşezate pe masă în faţa sa. În acest caz, atît stimulentul cît şi reacţia erau predominant în primul sistem de semnalizare. Spunem „predominant" pentru că în mod normal legăturile formate în primul sistem de semnalizare se transpun în al doilea sistem de semnalizare şi invers. De altfel, acest fapt l-am putut observa foarte frecvent şi în cursul experienţei. Astfel, copiii uitîndu-se la imagini adeseori le şi denumeau cu glas tare, chiar dacă li se spunea că nu este necesar să spună „cum le zice", ci numai să se uite la ele şi să le ţină minte. În cercetarea noastră anterioară subiectului i se cerea nu să recunoască imaginea printre alte imagini, ci să o reproducă verbal, să spună care a fost cealaltă imagine. Rezultatele obţinute au fost, însă, aproximativ aceleaşi, în ambele cazuri.

Pentru a cunoaşte capacitatea de muncă a scoarţei cerebrale şi efectul odihnei active la sfîrşitul programului şcolar din schimbul întîi şi din schimbul al doilea, am luat x elevi înainte de ultima lecţie şi i-am dus la laboratorul de psihologie, unde au fost supuşi probelor experimentale, unii cu varianta întîia, alţii cu varianta a doua a experimentului. Astfel, ultima oră a programului s-a desfăşurat sub forma unei probe de lucru de cca. o oră, în condiţii de laborator. Subiecţii au fost elevii din clasele a doua şi a treia elementară.

Pentru a putea aprecia mai bine efectele programului şcolar asupra capacităţii de muncă a scoarţei cerebrale, proba, în ambele variante, a fost aplicată şi dimineaţa, înainte de începerea programului şcolar, cînd copiii erau mai odihniţi.

Rezultatele obţinute sînt date în tabela I.

Tabela I

Timpul efectuării experienţei	Varianta experimentului	Progresul faţă de seria I, la seriile III, V şi VI	Numărul elevilor
Dimineaţa înainte de începerea programului	I	49,8%	19
	II	54,0%	19
Sfîrşitul schimbului I	I	53,5%	25
	II	55,8%	25
Sfîrşitul schimbului II	I	43,0%	34
	II	69,5%	32

Cifrele din tabelă ne arată progresul realizat la seriile III, V şi VII, care au fost comune în cele două variante ale experimentului, faţă de seria I, de asemenea comună în ambele variante. Din examinarea acestor cifre se poate vedea uşor că în timp ce elevii examinaţi dimineaţa sau la sfîrşitul schimbului I progresează aproximativ la fel la cele două variante ale probei experimentale, elevii examinaţi la sfîrşitul schimbului al doilea progresează foarte diferit. La aceşti elevi învăţarea perechilor de imagini (la seriile II, IV şi VI) s-a resimţit favorabil asupra învăţării perechilor de cuvinte. Progresul realizat la varianta I, în care toate seriile au constat din perechi de cuvinte, este mult mai mic. Progresul mult mai mare la varianta a doua (la elevii examinaţi la sfîrşitul schimbului al doilea), presupunem că se datoreşte faptului că al doilea sistem de semnalizare, care a fost cuprins într-o oarecare măsură de inhibiţia de protecţie, în urma activităţii şcolare, s-a restabilit în urma suprapunerii, asupra inhibiţiei de protecţie, a unei inhibiţii prin inducţie negativă, provocată de activitatea desfăşurată predominant în primul sistem de semnalizare, cu prilejul învăţării perechilor de imagini. Că al doilea sistem de semnalizare a început să intre în stare de inhibiţie de protecţie ne-o dovedeşte şi faptul că la varianta întîi ei au progresat mai puţin decît elevii examinaţi înainte de prînz şi dimineaţa, cu aceeaşi variantă. La această variantă efectele exerciţiului, ale antrenării au fost, în mare măsură, contrabalansate de efectele oboselii.

Rezultatele foarte asemănătoare ale elevilor examinaţi cu cele două variante ale metodei noastre la sfîrşitul schimbului întîi, presupunem că se datoresc faptului că oboseala, în măsura în care a apărut la aceşti elevi, în urma celor trei ore de şcoală, a putut să fie neutralizată în timpul celor 10—12 minute, cît a durat deplasarea de la şcoală la laborator, mişcarea în aer liber fiind, după cum vom vedea, tot o formă de odihnă activă pentru al doilea sistem de semnalizare. Noutatea situaţiei şi mai ales perspectiva întăririi (elevii ştiau că la sfîrşit primesc bomboane), au avut de asemenea un efect tonic asupra scoarţei cerebrale a copiilor. Aceste condiţii nu s-au dovedit, însă, suficiente, pentru neutralizarea oboselii la elevii din schimbul al doilea.

Dacă separăm elevii din clasa a doua de cei din clasa a treia, constatăm că la elevii mai mari diferenţa de performanţă la cele două variante este mai mică, decît la elevii mai mici. (Este vorba, deocamdată, de elevii examinaţi la sfîrşitul schimbului al doilea). Presupunem că această diferenţă se datoreşte faptului că elevii mai mari sînt mai puţin obosiţi decît elevii mai mici. Al doilea sistem de semnalizare este mai exersat la elevii mai mari şi are o mai mare capacitate de muncă decît la elevii mai mici. In legătură cu aceasta menţionăm că deseori am observat, spre sfîrşitul experimentului, o înrăutăţire pronunţată a citirii cuvintelor, (elevii trebuiau să citească fiecare pereche de cuvinte prezentate spre memorare), mai ales la elevii din clasa a doua examinaţi cu varianta întîia a probei experimentale, (adică perechi de cuvinte la toate seriile). Acest fapt ne arată că sistemele complexe de legături temporare de la baza procesului citirii, nefiind încă suficient de consolidate la aceşti elevi, se tulbură uşor ca efect al oboselii.

Avînd în vedere că la elevii din clasa a doua, cu programul după masă, efectul oboselii este cu mult mai mare decît la elevii din clasa a treia, şi mai ales pentru că procesul citirii se îngreuiază foarte mult ca

efect al oboselii, este recomandabil ca elevii din primele două clase să aibă programul școlar înainte de masă.

Și la elevii examinați dimineața și la sfîrșitul schimbului întîi am căutat să vedem dacă există diferențe între grupul elevilor din clasa a doua și al celor din clasa a treia. Datele ne arată că elevii din clasa a treia obțin aproximativ același rezultat — atît dimineața cît și la sfîrșitul schimbului întîi — la cele două variante ale probei experimentale. În schimb la elevii din clasa a doua se observă o ușoară tendință, aproape nesemnificativă, de a rezolva mai bine varianta a doua, în care perechile de cuvinte sînt alternate cu perechi de imagini. Întrucît rezultatele sînt aproximativ aceleași la elevii examinați la sfîrșitul schimbului întîi ca și la elevii examinați dimineața, presupunem că această diferență nu este cauzată de oboseala apărută în procesul de învățămînt (ca cei examinați la sfîrșitul schimbului întîi), ci de efortul relativ diferit pe care îl solicită cele două variante ale experimentului.

Experimentul de care ne ocupăm a fost încercat și cu elevi mai mari. Pentru aceștia, însă, probele s-au dovedit prea ușoare. Unii copii ajungeau, mai ales spre sfîrșitul seriilor, să învețe toate perechile de cuvinte sau de imagini, din care motiv la aceștia nu se poate aprecia progresul real. Pentru elevii mai mari ar trebui sporit numărul perechilor de stimulenți din fiecare serie, sau eventual, ar fi necesare probe mai grele, mai complexe.

Altă problemă de care ne-am ocupat a fost aceea a odihnei pasive, anume, care sînt efectele odihnei pasive în comparație cu odihna activă. Pentru a putea răspunde la această întrebare am examinat un număr de 20 de elevi din clasa a doua, numai cu seriile I, III, V și VII, adică numai cu perechile de cuvinte. În locul seriilor de imagini (II, IV și VI) din varianta a doua, le-am dat copiilor o pauză de cîte 8—9 minute (cît durează aplicarea unei serii de perechi de cuvinte sau de imagini). În pauză copiii continuau să șadă pe scaun ca și în timpul rezolvării probelor, însă fără să aibă vreo ocupație. Li s-a spus că se face o mică pauză pentru a se odihni. În acest timp experimentatorul, la o masă vecină, scria, citea etc., în tot cazul nu discuta cu copilul.

Rezultatele ne-au arătat că efectele odihnei pasive sînt mult mai puțin eficace decît efectele odihnei active. Copiii cărora le-am acordat pauză între diferitele serii au făcut progrese mai mici, nu numai decît copiii care în acest timp învățau perechi de imagini, dar chiar și decît copiii cărora li s-a aplicat varianta întîia (adică la toate seriile perechi de cuvinte). Progresul mediu al acestor copii la seriile III, V și VII, față de seria I, a fost de abia 27,7%.

Una din concluziile ce se poate desprinde din aceste rezultate este aceea că nici perioadele prea scurte de muncă, întreruperile prea dese nu sînt eficace. E bine ca perioadele de muncă neîntreruptă să nu fie atît de lungi încît să ducă la oboseală, dar nici să nu fie prea scurte, pentru că în acest caz se pierde efectul antrenării. În tot cazul durata acestei perioade este și în funcție de vîrsta copiilor. Unele indicații în această privință au fost date în lucrarea noastră, amintită în paginile anterioare.

Din datele prezentate se mai poate desprinde însă și o altă concluzie, anume că este foarte important ca în pauzele dintre lecții copiii să iasă în curte, să se joace, să facă mișcări în aer liber etc., ceea ce, de asemenea, constituie o formă de odihnă activă, al cărei mecanism va fi

explicat în paginile următoare. Mai înseamnă că, îndeosebi în ultimele ore ale schimbului al doilea, pedagogul trebuie să se străduiască să lucreze cu toţi elevii, să-i atragă şi să-i intereseze pe toţi în procesul de desfăşurare a lecţiei. Dacă în faza iniţială de instalare a inhibiţiei de protecţie — care cuprinde mai întîi al doilea sistem de semnalizare — nu este stimulat interesul elevului, reflexul de orientare, care tonifică scoarţa cerebrală, inhibiţia va iradia în scoarţă şi copilul va fi cuprins treptat de somnolenţă. În experienţa noastră, în pauzele rezervate odihnei pasive, copiii căscau, se întindeau, îşi schimbau des poziţia corpului etc., semne care denotă că imobilitatea şi inactivitatea din timpul pauzei au favorizat iradierea procesului de inhibiţie, care a contrabalansat puternic efectele exerciţiului şi ale antrenării în învăţarea perechilor de cuvinte. Aşa se explică nivelul scăzut al progresului realizat, faţă de seria iniţială (seria întîia).

Semne de oboseală, ca cele amintite mai sus, au fost întîlnite, ceva mai puţin frecvent, şi la copii din schimbul al doilea supuşi experienţei cu varianta întîia a metodei noastre (perechi de cuvinte la toate cele 7 serii), dar ele au fost mult mai rare la copiii examinaţi cu varianta a doua, în care perechile de cuvinte se alternau cu perechi de imagini. Acest fapt ne atrage atenţia asupra necesităţii de a utiliza diferite forme de odihnă activă, mai ales în schimbul al doilea, printre care un loc important trebuie să-l ocupe şi utilizarea justă a materialului intuitiv. Efectul tonic al materialului intuitiv asupra scoarţei cerebrale a fost observat şi în condiţiile concrete ale procesului de învăţămînt. „Trebuie să observăm, scrie E. I. Fortunatova, că utilizarea planificată a materialului intuitiv susţine atenţia copilului la lecţie şi permite îmbunătăţirea însuşirii materiei de învăţămînt“ [1]. În timpul experienţelor noastre adeseori am putut observa cum se înviorau copiii cînd treceam de la serii de cuvinte la serii de imagini. Cînd îi întrebam ce le-a plăcut mai mult să înveţe cuvintele sau imaginile, răspunsul era aproape invariabil: „pozele“.

Nu trebuie să se creadă că este vorba de un material intuitiv special sau de necesitatea de a-l utiliza o durată mai lungă de timp decît cere organizarea justă a lecţiei. Nu! Este vorba de materialul pe care pedagogul trebuie să-l utilizeze pentru a asigura înţelegerea justă de către elevi a materialului predat. Pedagogul trebuie, însă, să aibă mereu în vedere că utilizarea acestui material îndeplineşte şi o funcţie profilactică, de prevenire a oboselii şi efectelor ei, ceea ce trebuie să constituie un motiv în plus pentru a nu privi cu indiferenţă problema materialului intuitiv. Mai adăugăm că materialul nu trebuie utilizat o durată mai mare de timp decît este necesar pentru ca elevii să poată asimila corect cele predate. Din cercetarea noastră anterioară a rezultat că şi cca. 3—4 minute de activitate desfăşurată predominant în primul sistem de semnalizare (învăţarea de perechi de imagini) s-au resimţit favorabil asupra capacităţii de muncă a celui de-al doilea sistem de semnalizare, pentru o perioadă oarecare de timp.

Alternarea justă a celor două sisteme de semnalizare este necesară nu numai în cadrul unei lecţii dar şi în succesiunea lecţiilor. Lecţiile care se sprijină în mai mare măsură pe primul sistem de semnalizare (ca de-

[1] Din culegerea de studii: *„Opît issledovania vzaimodeistvia slova i nagliadnosti v obucenii“*, Moscova, 1945, p. 47.

senul, muzica, lucrul manual, gimnastica ș.a.) să fie just alternate cu lecțiile care fac în mai mare măsură apel la activitatea celui de-al doilea sistem de semnalizare (de ex. matematica, gramatica și în general disciplinele sau lecțiile în care se face uz în mai mare măsură de noțiuni abstracte, în care se cere învățarea anumitor reguli sau legi etc.).

Am arătat la începutul acestui studiu că datorită relației inductive dintre cele două sisteme de semnalizare, atunci cînd activitatea se desfășoară în mod predominant la nivelul primului sistem de semnalizare, al doilea sistem este în mare măsură inhibat prin inducție negativă, ceea ce permite odihna activă a acestui sistem, sau prevenirea inhibiției de protecție, în cazul cînd această inhibiție încă n-a apărut.

Oboseala poate apărea, însă, și în urma unei activități îndelungate desfășurată predominant în primul sistem de semnalizare, iar inhibiția de protecție apărută în acest sistem se iradiază în al doilea (de ex. în cazul unor exerciții fizice grele sau cu o durată mai lungă). Trebuie să subliniem că procesul de învățămînt se sprijină, în toate clasele în mod predominant pe activitatea celui de-al doilea sistem de semnalizare, care fiind și mai fragil decît primul, este cel dintîi care intră în stare de inhibiție de protecție. Grija noastră deosebită trebuie să fie aceea de a împiedica apariția inhibiției de protecție în instanța celui de-al doilea sistem de semnalizare. Din datele prezentate s-a putut vedea că utilizarea cu pricepere a materialului intuitiv la lecții și întocmirea pricepută a orarului, cu sprijinirea cînd predominant pe primul cînd predominant pe al doilea sistem de semnalizare, poate să împiedice instalarea inhibiției de protecție în scoarța cerebrală a elevilor.

Odihna activă poate fi realizată, însă, nu numai prin activitatea cu un material intuitiv ce se adresează analizatorului vizual, ci și prin activitatea altor analizatori. Astfel, a fost studiat, de către cîțiva autori sovietici, efectul exercițiilor și al plimbărilor în aer liber, asupra eficienței însușirii cunoștințelor școlare. Vom prezenta în cîteva rînduri rezultatele acestor cercetări.

G. P. Salnikova [1] a studiat modificarea capacității de muncă ce survine sub influența odihnei active în aer liber, la elevi din clasa a VI-a cu programul școlar după masă. Cercetările efectuate cu aceste elevi, au arătat, spune autoarea, că în primele 120 minute capacitatea lor de muncă era maximă, pentru ca apoi să înceapă să scadă. Dacă după aceste ore elevii trec de la învățătură la joacă, în cele mai favorabile condiții microclimatice, adică în aer liber, este posibilă prevenirea unei scăderi importante a capacității de muncă. Elevele supuse cercetării au primit, după primele două ore de curs, o pauză lungă de o oră. În prima jumătate de oră s-au organizat jocuri — de ex. ștafeta, mingea în cerc etc. — apoi timp de jumătate oră a urmat o plimbare liniștită. Autoarea menționează că a considerat nerațional să organizeze jocurile în cursul întregii ore, deoarece aceasta cerea din partea elevelor un efort mare, iar după ora de joc ele îndeplineau cu greutate lucrări scrise, se simțeau obosite, ceea ce se resfrîngea asupra eficacității îndeplinirii calculelor mintale. Menționăm aceste observații ale autoarei, pentru a atrage atenția asupra faptului că încadrarea în program a orelor de gimnastică cu scopul de a contribui

[1] *G. P. Salnikova: Creșterea capacității de muncă a elevilor sub influența odihnei active în aer liber.* Traducere în Analele Romîno-Sovietice, seria Pediatrie, nr. 3 — 1955.

şi la realizarea odihnei active, trebuie făcută cu considerarea felului activităţii ce se va desfăşura în orele de gimnastică. Totodată datele autoarei ne sugerează că este recomandabil ca spre sfîrşitul perioadei în care s-a desfăşurat o activitate motorică mai intensă, efortul să fie atenuat treptat, pentru ca elevii să nu intre obosiţi în clasă.

Dacă lecţiile se succedau — în cercetarea efectuată de G. P. Salnikova — fără intercalarea orei de odihnă activă, în orele următoare disciplina începea să lase de dorit; elevele începeau să discute între ele, să caşte, să facă mişcări de întindere. De asemenea şi procentul erorilor creştea, fiind, după a treia lecţie, cu 5—10% mai mare la două din cele 6 eleve studiate, iar la alte două eleve cu 15—25% mai mare. În schimb, atunci cînd cursurile au alternat cu o oră de odihnă activă în aer liber, s-a constatat că după o oră de lecţie, care urma odihnei active, numărul greşelilor la calculul mintal nu s-a modificat la 6 eleve din 10, iar la 4 eleve a diminuat cu 5—10%.

Autoarea atrage atenţia elevilor, educatorilor şi părinţilor asupra necesităţii unei odihne active în aer liber, în pauzele dintre lecţii, atît la şcoală cît şi la domiciliu, ca factor care măreşte capacitatea de muncă a elevilor.

Autoarea nu se ocupă mai de aproape de modul cum s-a efectuat odihna activă pe baza exerciţiilor fizice, adică de mecanismul odihnei active în cazul acestor exerciţii, menţionînd numai că este vorba de o alternare a unor tipuri diferite de activitate, ceea ce previne oboseala. Credem, că putem spune că este vorba de alternarea unei activităţi care se adresează predominant celui de-al doilea sistem de semnalizare (lecţii de matematică sau alte discipline), cu exerciţii fizice, care se efectuează predominant în primul sistem de semnalizare. Este de presupus că o astfel de alternare a activităţii celor două sisteme de semnalizare este mai eficace — dată fiind relaţia inductivă a celor două sisteme de semnalizare — decît alternarea unor activităţi care se adresează aceluiaşi sistem de semnalizare (de ex., după ora de matematică urmează o oră de chimie, de istorie etc., lecţii care fac toate apel mai ales la cel de-al doilea sistem de semnalizare). O astfel de alternare are loc oarecum în mod firesc în şcoală. Desigur că şi această alternare duce la o oarecare prevenire a oboselii, în comparaţie cu succedarea unor lecţii de acelaşi fel, dar sînt indicii numeroase că este mult mai puţin eficace decît alternarea activităţii celor două sisteme de semnalizare. Evident, această problemă mai necesită cercetări, pentru a putea spune mai mult în această privinţă.

Influenţa odihnei active în aer liber — sub forma de jocuri şi distracţii sportive — asupra pregătirii lecţiilor, a fost studiată şi de I. V. Mihailova [1]. Autoarea menţionează că forma aceasta de odihnă activă este mai atrăgătoare pentru şcolari. Activitatea elevilor, spune autoarea, trece în acest mod de la o activitate intelectuală predominantă la o activitate fizică, legată de ridicarea tonusului emotiv. Cercetările autoarei, efectuate cu 10 elevi din clasa a V-a, au arătat că după repausul activ în aer liber elevii se integrau mai repede în muncă, erau (mai ales la început) mai atenţi, mai liniştiţi decît în zilele în care lecţiile nu erau precedate

[1] *I. V. Mihailova: Influenţa odihnei active în aer liber a şcolarilor asupra pregătirii lecţiilor.* Traducere în Analele Romîno-Sovietice, seria Pediatrie, nr. 2 — 1955.

de repausul în aer liber. După plimbare elevii rezolvau diferite exerciții aritmetice în majoritatea cazurilor fără greșeală sau cu o singură greșeală, iar cînd nu avea loc plimbarea, în aceleași calcule mintale se constatau frecvent 2 sau 3 greșeli. (Elevii erau dintr-un cămin de copii cu programul școlar înainte de masă. Odihna activă avea loc între orele 16—17, după care elevii treceau la efectuarea temelor pentru acasă. Efectul odihnei active s-a constatat asupra muncii de pregătire a acestor teme și asupra unor exerciții de calcul).

Autoarea adaugă că influența favorabilă a plimbării (însoțită de jocuri sportive și distracții) timp de o oră, asupra capacității de muncă a copiilor se observă în special în primele două ore după odihna activă, ea scăzînd în decursul celei de-a treia oră.

Credem că este necesar să menționăm aci și influența unor stimulenți fiziologici asupra activității intelectuale. L. A. Svarț [1], studiind efectul unor stimulenți reci (spălarea feței cu apă rece în sezon cald) și a respirației forțate timp de un minut, a stabilit că aceste stimulări au dus la o îmbunătățire simțitoare a muncii de transmitere și recepție a unor mesaje de radio (cu alfabetul Morse). Cercetarea s-a efectuat asupra unor elevi de la o școală de radio din Moscova, la începutul și la sfîrșitul programului, (ora a doua dimineața și ora penultimă după masă). Rezultatele au arătat că în timp ce la elevii din grupa de control erorile au crescut spre sfîrșitul programului cu 38% față de ora a doua a programului de dimineață, la elevii la care s-a aplicat stimulentul rece nu numai că nu s-a observat această creștere a erorilor, dar chiar s-a realizat o îmbunătățire de 43%, față de performanța din ora a doua dinainte de prînz. În cazul respirației forțate — legată cu hiperventilația plămînilor — la grupa de control s-a observat o creștere a erorilor cu 35%, pe cîtă vreme la grupa experimentală a avut loc o îmbunătățire de 14%. Prin urmare aplicarea acestor stimulenți înainte de a începe ultima oră (a opta) din program, nu numai că a împiedicat creșterea numărului greșelilor ca rezultat al oboselii, dar chiar a redus numărul lor, împiedicînd astfel efectul oboselii.

Același autor [2] a studiat influența stimulentului termic și asupra capacității de muncă a unor elevi din clasa a doua. Practica vieții a arătat, spune autorul, că spre sfîrșitul programului școlar capacitatea de muncă a elevilor scade treptat și trecerea de la o materie la alta poate numai în mică măsură să oprească acest proces. Din acest motiv numărul erorilor este mai mare la sfîrșit decît la început. Este de dorit, prin urmare, să se găsească astfel de metode care să permită o influență activă asupra sistemului nervos central al copiilor și să ridice această capacitate de muncă spre sfîrșitul zilei de școală. Cercetarea efectuată de autor a urmărit tocmai acest lucru. În acest scop autorul a elaborat probe de aritmetică și de limba rusă (ortografie), care au fost aplicate elevilor la orele de limba rusă și aritmetică. Înainte de ora a patra o parte din

[1] *L. A. Svarț: Influența stimulenților fiziologici asupra exactității transmiterii și recepționării unor mesaje de radio.* În culegerea *Voprosi psihofiziologhii*, de sub redacția lui K. Ch. Kekceev, Izvestia Akad. Ped. Nauk R.S.F.S.R., vipusk 8, 1947.

[2] *L. A. Svarț: Potențarea capacității de muncă a elevilor la ultimele ore.* (Aceeași colecție).

elevi, care au alcătuit grupa experimentală, au fost puşi să-şi spele faţa cu apă rece. Rezultatele au arătat că în timp ce la grupa de control numărul greşelilor a crescut cu 25—50% la ultima lecţie în comparaţie cu prima, la grupa experimentală s-a observat chiar o îmbunătăţire faţă de prima lecţie cu 17—46%, ca urmare a aplicării stimulentului rece. La problemele mai complexe, care au cerut un efort mai mare din partea copiilor, înrăutăţirea a fost mai mare la ultima lecţie, dar în acelaşi timp şi îmbunătăţirea a fost mai mare, ca efect al stimulentului fiziologic. Astfel în locul creşterii cu 52—80% a numărului greşelilor (grupa de control) a apărut o reducere a lor cu 55—59% (grupa experimentală), în comparaţie cu lecţia întîia.

Autorul explică acest efect al stimulenţilor fiziologici pe baza concepţiei lui L. Orbeli despre influenţa trofico-adaptativă a sistemului nervos vegetativ (simpatic) asupra ţesuturilor musculare şi nervoase, inclusiv asupra scoarţei cerebrale. Stimulentul termic şi respiraţia forţată produc, pe fondul unei stări hipostenice (oboseala), un reflex vegetativ, a cărei acţiune (modificarea influenţei trofico-adaptative) se răspîndeşte în mod difuz în întreg creierul, inclusiv în scoarţa cerebrală.

În legătură cu această explicare menţionăm că, fără îndoială, sistemul nervos simpatic poate influenţa scoarţa cerebrală, însă nu se poate spune că la baza oboselii stă numai activitatea insuficientă a sistemului nervos vegetativ, a segmentului său simpatic. A proceda în acest fel înseamnă, aşa cum observă, pe bună dreptate S. A. Razumov [1], a absolutiza rolul sistemului vegetativ în activitatea organismului. Sistemul nervos simpatic îndeplineşte funcţiuni foarte importante de adaptare şi trofice, dar rolul de conducere revine, aşa cum a arătat K. M. Bîkov şi colaboratorii săi, scoarţei cerebrale. În cazul experienţelor lui L. A. Svarţ, presupunem că influenţa pozitivă a stimulenţilor fiziologici utilizaţi, asupra capacităţii de muncă a elevilor se datoreşte nu numai acţiunii trofico-adaptative a sistemului nervos vegetativ, ci şi faptului că focarul de excitaţie produs în scoarţa cerebrală de aceşti stimulenţi, induce negativ celelalte regiuni ale scoarţei, inclusiv sau mai ales instanţa celui de-al doilea sistem de semnalizare. În acest caz suprapunerea inhibiţiei prin inducţia negativă peste inhibiţia de protecţie din al doilea sistem de semnalizare, grăbeşte restabilirea capacităţii de muncă a acestui sistem şi înlătură efectele oboselii.

Din datele pe care le-am prezentat s-a putut vedea că unul din mijloacele importante de luptă împotriva oboselii elevilor şi de menţinere a capacităţii normale de muncă a scoarţei cerebrale îl constituie alternarea justă a celor două sisteme de semnalizare, atît în orar cît şi în cadrul aceleaşi lecţii. În legătură cu această problemă subliniem că prin dezvoltarea treptată a învăţămîntului politehnic se vor ivi tot mai multe posibilităţi de alternare justă a celor două sisteme de semnalizare în procesul de învăţămînt. În conformitate cu indicaţiile Ministerului Învăţămîntului RSFSR, învăţămîntul politehnic în şcoala medie se va realiza, între altele, prin extinderea lucrărilor practice şi de laborator, astfel ca la elevi să se poată dezvolta priceperile şi deprinderile necesare utilizării celor mai uzuale instrumente şi aparate din domeniul muncilor agricole şi de îngrijire a animalelor: prin organizarea unor excursii variate, în vederea

[1] Op. cit. pag. 19.

cunoașterii nemijlocite a activității de producție din industrie și agricultură; prin introducerea unor ore speciale de muncă (de ex. la clasele I—IV o oră pe săptămînă de muncă manuală, iar la clasele VIII—X ore de practică referitoare la conducerea mașinilor, la electrotehnică și la agricultură); prin organizarea activității în afară de clasă în cercuri de tipul „mîinilor îndemînatice", pentru elevi mai mici, și în cercuri tehnice pentru elevii mai mari. Efectuarea acestor activități va solicita alternarea mai frecventă a celor două sisteme de semnalizare și a muncii diferiților analizatori, precum și o sprijinire mai frecventă pe material didactic concret și pe activitatea motorie a elevilor, ceea ce constituie o condiție importantă pentru menținerea excitabilității optime a scoarței cerebrale. Este suficient să menționăm că în prezent, în mod obișnuit, lecțiile se desfășoară pe fondul unei limitări accentuate a mișcărilor, a unei imobilități forțate, ceea ce favorizează apariția oboselii și cu atît mai repede cu cît copiii sînt mai mici [1].

Nu trebuie să pierdem, însă, din vedere că principalul mijloc de luptă împotriva oboselii elevilor îl constituie ridicarea continuă a nivelului predării și a măiestriei pedagogice. Profesorii buni, prin modul lor de a preda, reușesc să stimuleze interesul și curiozitatea elevilor, reflexul lor de orientare, care este un tonic puternic pentru scoarța cerebrală. În schimb, o lecție monotonă, banală sau confuză va duce repede la apariția inhibiției de protecție în scoarța cerebrală a elevilor și ca urmare, la însușirea defectuoasă a materialului predat. Consecințele sînt și mai grave dacă ne gîndim că sînt suficiente cîteva lecții nereușite pentru ca însăși persoana profesorului respectiv să devină semnal al stării inhibitive [2]. Cazul rămîne valabil și invers: persoana profesorului ale cărei lecții sînt reușite poate, ea singură, să devină semnal al ridicării tonusului scoarței cerebrale. V. V. Rozenblat [3] a dovedit, în mod experimental, că și odihna activă poate fi produsă pe cale experimentală. Astfel, dacă se însoțește un stimulent indiferent (metronomul) cu perioada odihnei active (în timpul odihnei unei mîini lucrează alți mușchi), atunci ulterior se obține *fenomenul lui Secenov,* a creșterii capacității de muncă pe calea aplicării chiar numai a stimulentului condiționat.

Pentru ca măiestria pedagogică să se dezvolte mereu, pentru ca nivelul predării să fie tot mai înalt, pentru ca materialul predat să ajungă la o scoarță cerebrală odihnită și astfel să se asigure formarea ușoară și rapidă a legăturilor temporare, este necesar ca pedagogul să cunoască legile de bază ale activității nervoase superioare și să valorifice datele științifice privitoare la condițiile care pot asigura păstrarea capacității normale de muncă a scoarței cerebrale a elevilor.

---

[1] *S. M. Grombah: Unele considerații igienice în legătură cu învățămîntul politehnic în școala medie.* (În limba rusă). Pediatria, nr. 5—1955, p. 64.

[2] *E. G. Vaturov: Învățătura lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară și unele probleme ale educației și instrucției.* (În limba rusă). Nacialnaia școla, nr. 11—1955, p. 42.

[3] În culegerea de studii: *Fiziologhia nervnih protessov.* Izd. Akad. Nauk Ukrainskoi S.S.R., Kiev, 1955, p. 379.

CONTRIBUȚII LA PROBLEMA ORELOR DE CONSULTAȚII

Conf. univ. SILVESTRU GĂINĂ
Catedra de Pedagogie-Psihologie,
Universitatea „Al. I. Cuza" Iași

Urmînd exemplul luminos al învățămîntului sovietic, în care valorile instructive și educative cuprinse în procesul de formare a generațiilor tinere își găsesc în perspectiva socialistă o realizare deplină — forurile conducătoare ale învățămîntului nostru superior au prevăzut, printre sarcinile didactice ale cadrelor universitare, ore de consultații cu studenții. Prin aceasta s-a pus temelia unei fecunde forme de colaborare între profesori și studenți, menită să sporească productivitatea muncii studenților și, în genere, să contribuie cu un coeficient însemnat la promovarea întregului lor proces de dezvoltare și formare. Experiența ne arată însă că, deși au trecut destui ani de cînd au fost introduse la noi orele de consultații, această importantă verigă a procesului de învățămînt este încă departe de a fi aflat peste tot o realizare mulțumitoare, justă și deplină.

O anchetă cît de sumară ne dezvăluie că adeseori, denaturîndu-li-se caracterul specific, orele de consultații au fost transformate în ore de activitate didactică oarecum generală și categoric obligatorie pentru studenți, fiind folosite pentru chestionare, seminariere și completarea cursului. Alteori, ele au fost obiectul unor străduințe de conformare exterioară la dispoziții legale, cînd profesori și unii studenți — fie convocați nominal, fie prezentîndu-se de bună voie și „jertfindu-se" așa-zicînd în numele colegilor, spre a salva aparențele — stăteau de vorbă fără finalitate și conținut substanțial.

Pe de altă parte, lăsînd participarea studenților la aceste ore în seama aprecierii și inițiativei lor, constatăm că mulți studenți, foarte mulți, le ocolesc, neacordîndu-le însemnătatea cuvenită, fie că nu le înțeleg rostul, fie că încă nu au reușit să le încadreze în activitaea lor regulată. Din aceste indicații reiese cu evidență că există la noi o *problemă* a orelor de consultații.

Pe deasupra tuturor încercărilor tranzitorii și educative în vederea unei frecventări rodnice a orelor de consultații, e clar că acestea trebuie să devină prilejul unei participări conștiente și benevole a studenților, care să se ridice la nivelul superior al *voluntariatului* fundat nu numai și atît într-o obligație *legală,* — cum, prin unul din aspecte, este cazul cu frecventarea cursurilor și seminarelor — ci răsărind îndeosebi din conștiința *morală* a datoriei față de sine și față de societate, pe linia unui intens efort de disciplină interioară. La fel, trebuie să se țină seama că pe primul plan al *conținutului* pe care-l pot primi orele de consultații — de pildă, explicări și îndrumări cu privire la lecturi, studiu, lucrări de

seminar, cazuri de viață ș. a. — se impune cu o greutate specifică majoră *lămurirea problemelor* care se ivesc sau pe care și le pune studentul în procesul de prelucrare și însușire a materiei de studiu și, în genere, a materialului cultural. Sezisarea și punerea problemelor de către student este simptomul unei conduite mintale de înțelegere, al unei participări active și conștiente la însușirea materialului științific, cu tot complexul său de date și fapte, de legi și ipoteze, de perspective și probleme. În această lumină, relativa abținere a studenților de la popularea orelor de consultații nu riscă oare să fie interpretată ca un semn de carență sau deficiență a „atitudinii de înțelegere" față de știință și viață, drept manifestare a unei ținute mintale pasive, a unei activități de împropriere aproape mecanică, globală, nediferențiată și superficială a materialului științifico-cultural cuprins în curs și lecturi?

Pentru a ne situa într-un cadru mai larg de înțelegere și apreciere, credem utile unele reflecții referitoare la situația studentului nostru de astăzi, în contrast cu cea a studentului de altădată, și anume, tocmai, cu privire la problematică.

Precum se știe, individualismul este un caracter esențial al societății, vieții și culturii burgheze — el se manifestă pe toate planurile, deci și pe cel științific, inclusiv expresia sa didactică în învățămîntul superior. De aceea, numeroși savanți țineau înainte de toate să se dovedească „originali", valoarea lor științifică era apreciată mai ales în funcție de gradul de „originalitate", în mod mai mult sau mai puțin conștient, criteriul progresului pe calea adevărului era de obicei strîmtorat și uneori chiar acoperit de criteriul diferențierii în perspectiva originalității cu orice preț. A sprijini adevăruri aflate de altul sau a lucra în limita sau în cadrul deschis de aceste adevăruri — oricît de fundamentale pentru cunoaștere și viața socială — nu constituia pentru savantul de acest tip un obiect de activitate substanțială, un titlu de merit, ci orgoliul, exprimînd conștiința sa de om de știință, îl îndemna caracterologic să susțină *altceva* și *altfel* decît alții, valoarea prestațiunii sale fiind raportată în măsură largă chiar la faptul alterității ca atare.

De aici, în locul năzuinței esențiale spre adevăr — adeseori tendința oarecum frivolă spre teorii și ipoteze inedite, „interesante", „originale". Acest caracter al activității științifice amintite se răsfrîngea cu prisosință în activitatea omului respectiv de știință la catedra universitară, considerată tribună personală de răspîndire a opiniilor, teoriilor, concepției sale proprii și particulare. Studentul se pomenea deci dezorientat și neajutorat în fața unei multiplicități de virtuale „adevăruri" în concurență, susținute de diverși profesori și autori, încît întîlnea la fiecare pas și se vedea împresurat din toate părțile de probleme sau pseudoprobleme, mai mult chiar: totul risca să devină problematic.

Cu totul alta este situația astăzi. Omul de știință de tip nou, savantul socialist, este liber de superstiția individualismului, el nu face în știință „artă pentru artă", nu apar fenomene de autoadmirare a focului de artificiu al spiritului sclipitor de sterilă virtuozitate — ci năzuiesc cu toții, cu adîncă seriozitate, simț de răspundere și ethos al conștiinței muncii intelectuale, să cunoască realitatea obiectivă în fenomenele și legile ei, punînd rodul acestei cunoașteri în slujba vieții, a poporului muncitor, întemeiați solid în concepția materialistă și înarmați cu principiile metodei dialectice, ei posedă finalitatea și certitudinea cunoașterii *obiective,* a cu-

noașterii *adevărului*. Or, spre deosebire de mulțimea și felurimea rătăcirilor idealiste, a teoriilor și concepțiilor individualiste — adevărul este unul, oricît de complex ar fi el în conținut și aspecte, oricît de variate ar fi căile ce duc spre el. De aceea, pe baza concepției filozofice și metodologice a materialismului dialectic, în lumea oamenilor de știință socialiști întîlnim în cadrul diferitelor sectoare de specialitate mult mai multă unitate, ba chiar domnește norma unei fundamentale tendințe spre unitate, care aici este una și aceeași cu năzuința spre adevăr.

În mod corespunzător, această unitate se reflectă și în învățămîntul superior, unde toți profesorii se străduiesc cu severă conștiinciozitate să predea studenților un solid material științific de fapte și generalizări bine întemeiate și verificate, îndrumîndu-i cu conștiința răspunderii și în același timp a siguranței pe calea cercetării disciplinate ce duce spre adevărul obiectiv. De aceea, studentul de acum are toate temeiurile să primească cu încredere deplină ceea ce-i dăruiește profesorul și să înainteze cu pași siguri pe drumul cunoașterii obiective, sprijinindu-se pe o concepție științific-filozofică justă, folosind principii și metode epistemologice solide și avînd în față perspective clare și luminoase de înțelegere și de muncă.

Rezultă de aici un imens privilegiu al studentului nostru de acum față de cel de altădată, iar calea sa dreaptă nu este năpădită de tot felul de buruieni și nu e presărată la tot pasul de diferite semne de întrebare care frînează avîntul cunoașterii și-l dezorientează. Aceasta nu înseamnă, bineînțeles, că pentru studentul vremii noastre nu există și nu trebuie să existe probleme în procesul cunoașterii, al dezvoltării și formării sale științific-culturale. Reiese numai că este înlăturat duiumul pseudoproblemelor ce răsar prolific din mentalitatea burgheză, individualistă, subiectivistă și idealistă — dar rămîn adevăratele probleme, problemele esențiale și fecunde pe care le întîlnește adevărata cunoaștere, cea materialist-dialectică; prin cercetarea și dezlegarea lor se promovează progresul neîncetat în cunoașterea tot mai deplină a realității obiective — natură și societate. Cu astfel de probleme, care apar în mod firesc în fiecare domeniu de cunoaștere, studentul se întîlnește în mod inevitabil și binevenit la curs și în lecturi, încît conștiința sa este alimentată substanțial cu întrebări fecunde, iar pentru a le afla un răspuns, ar fi normal să se simtă îndemnat să recurgă și la ajutorul ce-l poate primi la orele de consultații. Apoi, să nu uităm că, în afară de astfel de probleme ce rezultă obiectiv din faza de dezvoltare în care se află cunoașterea științifică într-un domeniu și moment dat, se mai ivesc pentru o minte tînără o seamă de probleme ce răsar așa-zicînd subiectiv din neisprăvirea înțelegerii, din stadialitatea evoluției indivizibile, studentul fiind încă în formație, la începutul unei înțelegeri mai adînci și mai cuprinzătoare, ucenic în specialitatea pe care o studiază.

Iată, prin urmare, că în ceea ce privește partea centrală ce ar trebui cuprinsă în conținutul orelor de consultații — lămurirea problemelor științifice în procesul studiului — există suficiente condiții obiective și subiective, generale și particulare, pentru ca studenții să frecventeze în număr mare și de bună voie orele de consultații, aflînd aici un binevenit prilej de lămurire competentă sau, și mai bine, de ajutor stimulent în efortul lor de autolămurire. Și atunci, cum se explică rezerva multor studenți, redusa lor dispoziție de a face apel la acest ajutor?

Convorbiri cu studenții și oarecare cercetări pe care le-am întreprins în rîndurile lor pe tema neprezentării la orele de consultații la pedagogie ș. a., solicitîndu-le declarații scrise, dar nesemnate spre a le spori gradul sincerității — ne oferă un material documentar interesant, îndeosebi în sensul că trebuie să ne intereseze, fiind demn de analize și reflecții din care se pot desprinde unele lămuriri și perspective în vederea unei valorificări superioare a orelor de consultații. În diferitele declarații ale studenților apar cîteva categorii generale și tipice de motive, în care credem că pot fi încadrate motivele principale, de ampioare și semnificație variată, pe care studenții le indică, în mod conștient și autocritic, drept factori determinanți ai atitudinii lor teoretice și practice față de orele de consultații. Informații suplimentare ne întăresc convingerea că semnificația materialului cules are o sferă mai largă, poate chiar o valabilitate generală, nefiind limitată la materia de studiu (pedagogia), la facultățile și studenții cuprinși în mod direct în această cercetare. Analiza motivelor de abținere se impune cu atît mai mult, cu cît „după părerile majorității studenților, cît și după părerea mea personală asupra orelor de consultații la pedagogie..., sînt absolut convins că aceste ore sînt necesare" (declarația nr. 65) — și cu toate acestea „nu am fost în cursul acestui an la consultații și de-abia acum îmi dau seama că am făcut rău" (declarația nr. 8).

Pornind așa-zicînd de la periferie, de la motivații mai exterioare, constatăm că absența unor studenți de la orele de consultații este atribuită faptului că ei încă nu și-au format deprinderea de a frecventa aceste ore. Această explicație, care, oricît de mecanicistă, are desigur un fundament real, se convertește în mod corespunzător în propunerea remediului: „În momentul actual, cred că ar fi de ajuns să încep să le frecventez, dar nu pentru adevăratul scop — adică de completare a problemelor neclare — ci... pentru a mă obișnui cu ele și, deci, a le introduce în programul meu de lucru" (decl. nr. 2).

De fapt, însă, nu este vorba, într-un simplu sens privativ, numai de lipsa deprinderii de a veni la ore, ci și, în sens pozitiv, de deprinderea de a nu veni, care, ca atare, a fost dobîndită, ca rezultat al unui proces: „La început n-am venit din neglijență și, poate, din lipsă de timp, apoi a devenit deprindere de a nu veni" (ibidem). Ceea ce ne interesează îndeosebi aici, este autodiagnosticul faptelor și motivelor care au dat naștere acestei deprinderi, mai ales că în actul de constatare se întrevede implicit schițarea unei atitudini autocritice, o priză de conștiință morală.

În aceeași direcție, întîlnim, printre altele, indicarea următoarelor cauze de absență: „din neglijență" și fiindcă, deși „probleme erau multe neînțelese, mă sfiam să cer lămuriri direct de la profesor" (decl. nr. 5); „nu vin, fie pentru că nu am timp, fie din lipsă de curaj, fie dintr-o inerție obișnuită printre noi, în care ne mai complacem încă" (decl. nr. 11).

Inerția — iată una din rămășițele trecutului care mai dăinuiește sau renaște cu mărunțișul în conștiința omului aflat în plin proces de transformare socialistă. E vădit că atitudinea studenților noștri, sub aspectul care ne preocupă aici, trebuie privită în legătură cu problema educației morale comuniste, cu problema formării omului nou, fremătînd de avînt creator, realizîndu-se activ în înfăptuiri. Și cum, la vîrsta aceasta, educația morală trebuie să-și afle un centru dinamic în chiar voința și conștiința tînărului — devenind în măsură largă autoeducație — este

limpede că studentul, fiind ajutat şi de cadrele didactice precum şi de colectiv (U.T.M., grupă ş.a.), trebuie să se străduiască pe linia efortului propriu de disciplinare conştientă în vederea dezmorţirii, a înfrîngerii inerţiei, a conduitei active.

Pe acelaşi plan, dar mai impregnat de sens moral, se află motivul *neglijenţei*. El apare de fapt în două sensuri. Unul are înţeles de neglijare a orelor de consultaţii în favoarea altor îndatoriri şi activităţi, aşezate pe plan superior de urgenţă sau importanţă. Mai multă gravitate morală prezintă celălalt sens, de neglijenţă pur şi simplu, ca atitudine de nepăsare, de delăsare. Nu greşim cînd presupunem că sînt numeroşi studenţii care dintr-o astfel de renunţare neglijează consultaţiile, cu toate că îşi dau seama de însemnătatea lor şi de obligaţiile ce decurg de aici. Şi aici ne întîmpină acelaşi fenomen al supravieţuirii trecutului burghez în conştiinţa omului nou în devenire, rămăşiţă pe care studentul nostru, cu vigoarea tinereţii şi înarmat cu învăţătura marxist-leninistă, are îndatorirea esenţială s-o combată hotărît şi s-o şteargă fără urmă din conştiinţa şi mai ales din conduita sa.

În aceeaşi dimensiune am amintit, ca motive de explicaţie, şi *lipsa de curaj, sfiala* studentului — atitudine neîntemeiată faţă de profesor, căci profesorul de tip nou, prin structura sa psiho-morală, se află într-o favorabilă dispoziţie afectivă de a înnoda legături cordiale cu studenţii, de a deveni într-un sens adînc părintele lor sufletesc, de a le preţui personalitatea în mod eficient, contribuind în chip esenţial la dezvoltarea şi formarea ei.

De fapt, însă, după impresia culeasă din unele convorbiri, presupunem că mai adesea sfiala îşi precizează un anumit înţeles. Anume, destui studenţi ezită şi evită să apară cu întrebări, cu trebuinţi de lămurire, de teama de a nu-şi elibera în felul acesta un certificat de pauperitate intelectuală, din grija de a nu se compromite în faţa profesorului şi a colegilor, de a nu se dovedi neînţelegători în probleme pe care alţii, pe semne, le-au înţeles fără greutate, de vreme ce nu manifestă nici o nelămurire... Nu e nevoie să arătăm cît de nejustă şi păgubitoare este această mentalitate, care poate fi devalorizată şi combătută dinspre capătul opus: tăcerea, în loc să fie totdeauna de aur, ar putea fi interpretată adeseori, şi pe bună dreptate, tocmai ca semn de capacitate mintală redusă, de înregistrare superficială, de asimilare neaprofundată, de neînţelegere. Socotim potrivit să reîmprospătăm povaţa înţeleaptă pe care, în expresie voit drastică, ne-o dădea un dascăl de liceu: aveţi curajul să spuneţi eventual şi o prostie, căci în felul acesta vă asiguraţi posibilitatea să spuneţi şi să aflaţi lucruri bune — pe cînd frica de a nu spune cumva vreo prostie vă împiedică să spuneţi lucruri bune şi să fiţi lămuriţi.

Am văzut, mai sus, că printre motivele de absenţă se invocă şi *lipsa de timp*. Acest argument apare foarte frecvent în declaraţiile studenţilor, iar prin greutatea accentului cît şi prin amploarea spaţiului ce-l ocupă subiectiv în conştiinţa lor, indică acuitatea unei adevărate probleme în organizarea muncii şi vieţii de student. Din aspectele acestei probleme, să atingem mai întîi pe cel mai exterior, dar foarte important. În afară de declaraţiile în care motivul lipsei de timp este indicat fără nici o altă specificare (decl. nr. 2, 11, 12, 15, 24, 56 etc.), sînt altele în care studenţii declară că nu le ajunge timpul pentru

a se deplasa pur și simplu la orele de consultații, pentru prezența lor materială la ele, pentru a le afla un loc în programul de activitate (decl. nr. 1, 47, 61, 62 ș.a.). Putem lăsa la o parte cazurile, mai rare, cînd studentul este activ și în cîmpul muncii sociale sau este ocupat în alte îndeletniciri, necesare pentru întreținerea sa (decl. nr. 3, 6), izbindu-se în organizarea timpului și ocupațiilor, de dificultăți mari, uneori prea mari. Ne gîndim numai la situația normală a numărului covîrșitor de studenți care nu desfășoară alte activități decît cele ce rezultă din calitatea de student. Or, sub raportul economiei de timp, absența de la orele de consultații pare a avea adeseori un caracter „organizat". Iată o declarație pe care o putem considera reprezentativă: „Nu am venit la orele de consultații, pentru că timpul îmi este în așa fel planificat, încît nu-mi permite acest lucru" (decl. nr. 6).

Desigur, ocupațiile ce decurg din calitatea de student sînt atît de importante, numeroase și variate (frecvența școlară, lecturi, studiu, activități în diverse colective — grupă, U.T.M., sindicat, A.R.L.U.S. ș. a.) — încît e nevoie de organizare și planificare — și este aceasta o normă ce ține de însuși caracterul vieții socialiste. De bună seamă, însă, că nu este bine întocmită o planificare în care nu-și află locul cuvenit activitățile legate în mod organic de îndeletnicirea specifică a studentului, de trebuințele de studiu, cum sînt consultațiile!

Dar, problema timpului este înfățișată și sub alt aspect, mai esențial: criza de timp nu este evaluată numai în funcție de frecventarea ca atare a orelor de consultații, de prezența la ele, ci, îndeosebi, ar lipsi timpul necesar *pregătirii* în vederea participării reale și active la orele de consultații (decl. nr. 10, 13, 45, 66 ș.a.) — și cu aceasta, accentul se deplasează înspre miezul problemei. „Pentru a veni la orele de consultații, trebuie în prealabil să citesc și să asimilez cursul. Eu cînd încep să învăț, de-abia atunci mi se nasc anumite întrebări, cărora nu le pot răspunde. Intrebarea trebuie să se nască din ceva. Or, dacă nu știu materialul, nu-mi pot pune nici un fel de probleme" (decl. nr. 9). În consecință, „nu am venit la orele de consultații, pentru că nu am avut timp să citesc în mod serios materialul, pentru ca să pot pune probleme serioase la aceste ore" (decl. nr. 13).

În declarațiile studenților apare ca un refren corelarea între „timpul limitat" și „programul încărcat", cu încheierea că „nu avem timp suficient ca să folosim timpul pentru toate..." (decl. nr. 22).

Materiile de studiu fiind numeroase, studenții se declară nevoiți să opereze o ierarhizare, proporționîndu-le în mod corespunzător timpului liber. „Importanța materiei (= pedagogia. Nota noastră) este subordonată altora mai de plină importanță (decl. nr. 15) ș.a. materiilor de specialitate, „care presupun un efort mai mare și o preocupare mai intensă. Deși și pedagogia trebuie însușită, noi o presupunem ca un obiect mai ușor de înțeles decît celelalte obiecte: chimia, botanica, zoologia, care sînt mult mai grele" — (decl. nr. 44).

Pe linia aceasta, întîlnim afirmația că pînă la sesiunea de examen „n-am timp să mă ocup și de pedagogie" (decl. nr. 32) — selecție negativă care desigur are o sferă mai extinsă, fiind practicată și de mulți alți studenți și vizînd și alte materii, considerate mai ușoare sau de importanță mai redusă în comparație cu „obiectele principale". Dacă acest criteriu, care situează pedagogia pe un plan de inferioritate, ar

putea să pară întrucîtva justificată, cel puţin subiectiv, după părerea studenţilor facultăţii de ştiinţe naturale de pildă, — iată că el nu se mai dovedeşte operant pentru studenţii fostei Facultăţi de pedagogie şi psihologie, unde pedagogia deţinea situaţia privilegiată de materie principală, de „obiect de specialitate", fără însă să se bucure de situaţia corespunzătoare în bugetul timpului pe care şi-l întocmesc studenţii (dacă şi-l întocmesc...). Credem că nu greşim dacă presupunem că o astfel de neglijare are loc şi cu privire la materii principale de la alte facultăţi, încît se pare că nu trebuie să avem încredere prea mare în existenţa generală şi obiectivă a criteriului ierarhizării, în raport cu timpul.

Fapt este că avem a face cu un fenomen destul de general, pentru a ne crede îndreptăţiţi să vedem aici punctul nevralgic al problemei. Căci din declaraţiile studenţilor se desprinde mărturisirea că cei mai mulţi din ei încă nu posedă deprinderea sau disciplina (= timpul ?) de a reciti, prelucra şi asimila materia de la curs, în mod regulat şi paralel cu desfăşurarea cursului. „Nu studiez materialul ce se predă (aceasta este cauza generală pentru care nu se frecventează consultaţiile" (decl. nr. 43).

Abia după încheierea cursurilor, în preajma examenelor — şi anume chiar în cele cîteva zile premergătoare termenului respectiv — cei mai mulţi dintre studenţi cred că a sosit în sfîrşit momentul să recitească notele luate la curs, să completeze eventual materialul cu lecturi şi, uneori, să-l prelucreze mintal în vederea unei împroprieri mai temeinice. Şi atunci, „cînd citesc notele de la curs, cu atenţie — şi aceasta se întîmplă de obicei în preajma examenelor — găsesc multe probleme pe care nu le pot lămuri singură şi pentru care ar trebui să vin la orele de consultaţii" (decl. nr. 11), — mai bine-zis, ar fi trebuit să vină la orele de consultaţii în cursul anului, căci problemele au nevoie de o perioadă de sedimentare şi maturaţie în conştiinţă şi nu pot fi întrevăzute şi lămurite în chip mulţumitor în clipa din urmă. Pentru aceasta, însă, e nevoie, evident, cel puţin de lectura regulată a notelor de la curs, şi anume o lectură stăruitoare şi aprofundată. Dar „noi studiem un număr foarte mare de obiecte, ceea ce ne împiedică să ne statornicim atenţia şi preocupările într-o anumită direcţie" (decl. nr. 45). „Din toate cursurile, nu m-am dedicat în mod special nici unuia... Or, timpul nostru fiind fărîmiţat, lectura cursului sau a puţinelor cărţi nu ne ajută să trecem de pe un plan superficial... — dacă am fi trecut de acel prag superficial, de suprafaţă, în pregătirea unei materii, probabil că mi s-ar fi ivit şi motiv pentru vreo consultaţie" (decl. nr. 10).

Această declaraţie, pe care o considerăm, la fel, reprezentativă, este plină de sens grav. A te mulţumi cu înmagazinarea unui număr oarecare de date elementare şi brute, a rămîne la suprafaţa faptelor şi explicaţiilor, a nu prelucra materialul şi a nu adînci înţelegerea, — iată o conduită intelectuală — şi *morală* — care trebuie să dea de gîndit, să devină obiectul unei severe şi neîncetate analize critice şi autocritice, pe urma căreia să fie puternic promovată realizarea cît mai deplină, tot mai deplină, a studentului de tip nou, aşa cum ni-l înfăţişează în chip pilduitor studentul sovietic. In structura spirituală a studentului de tip nou, operează dinamic, ca una din trăsăturile sale fundamentale de caracter, atitudinea socialistă faţă de muncă, de unde rezultă lucrul temeinic, activitatea conştientă în legătură cu materia de studiu. Aceasta înseamnă a utiliza fondul principal al energiei în studiu, în munca

sistematică, regulată, în acumularea și adîncirea cunoștințelor, în descoperirea și lămurirea problemelor.

Învățătura în acest sens, cu tot complexul ei de activități, este cîmpul muncii studentului. A te refugia sub pretextul varietății ocupațiilor și al lipsei de timp, pentru a-ți explica și justifica sustragerea de la datoria de a îndeplini această muncă potrivit cu cerințele ei — iată una din acele contradicții care pun frînă și sînt complet dăunătoare. Studentul să nu aibă timp pentru desfășurarea activității sale specifice și esențiale — studiul?

Pretextul sau iluzia lipsei de timp își au izvorul principal fie într-o deficiență de natură esențialmente morală, fie într-o insuficientă capacitate de a-și organiza timpul și activitatea. În sensul acesta, studentul trebuie ajutat, pe linia educației comuniste, să-și îndrepte toată atenția și străduința, pentru ca prin strunirea conștiinței morale, prin autodisciplinare și cu ajutorul colectivului să-și asigure îndeplinirea muncii sale specifice și să-i sporească productivitatea.

Am constatat mai sus că studenții care sînt convinși de necesitatea sau cel puțin de utilitatea orelor de consultații, își dau pe deplin seama că e nevoie de o pregătire prealabilă în vederea prezentării lor utile, deci a participării lor active la consultații. Acestea își ating rostul abia atunci cînd apar la capătul unei activități mintale care creează condițiile necesare. Temelia nu trebuie oare s-o pună însăși audierea cursului? Perspectivele înspre probleme și consultații nu se schițează chiar în orele de curs?

În timpul ascultării prelegerii, studentul trebuie să desfășoare o vie activitate de înțelegere și prelucrare, fără care frecventarea cursului își pierde rostul. Or, în contact dialectic interior cu cuvîntul viu al gîndirii profesorului, în mișcarea unei astfel de studieri active — înspre care trebuie să se străduiască studenții — se dezvăluie aspecte și înțelesuri esențiale, apar dificultăți de înțelegere, se întrezăresc și se pun probleme, în germene sau o formă mai amplă și articulată, se ivesc acele simptomatice și stimulente semne de întrebare care în ultimă instanță — adesea o primă treaptă spre noi sensuri și perspective — își află răspunsul în orele de consultații.

Este drept că pînă la această instanță, numeroși studenți fac un fel de triaj eliminatoriu în fondul chestiunilor neînțelese și al problemelor nelămurite, recurgînd în prealabil la alte instanțe, uneori ierarhizate. Mai întîi, cum e firesc și bine, în problemele ce-i rămîn neclare după studierea prelegerii sau citirea notelor, studentul (ș. a. în măsura în care nu amînă aceasta pentru mai tîrziu, cam înaintea colocviului sau examenului...) încearcă să se lămurească singur prin lecturi (decl. nr. 4, 29, 61), prin efort propriu (de exemplu, decl. nr. 71: „...cînd le citesc (notițele), dacă am vreo nelămurire, caut să o rezolv singur"), ceea ce însă, nu asigură întotdeauna reușita (de ex. decl. nr. 11: „...găsesc multe probleme pe care nu le pot lămuri singură..."). În mod normal vine la rînd sau este angajat de la început ajutorul colegilor (decl. nr. 1, 7, 12 ș.a.) de ex.: „Dacă eventual am o chestiune neclară, apelez la un tovarăș din grupă, care cunoaște mai bine" (decl. nr. 46)... „și numai dacă aceste lămuriri nu mi-ar da satisfacție, aș veni la orele de consultație" (decl. nr. 1), după ce adeseori au fost folosite prilejurile oferite de orele de seminar: „...dacă am avut vreodată de întrebat ceva, de obicei întreb în timpul seminarului" (decl. nr. 12). Într-adevăr, jude-

cînd după numărul foarte mare al declarațiilor în acest sens, seminarul pare a fi pentru studenți un for universal, în orice caz instanța principală pentru lămurirea problemelor, uneori instanța ultimă, (de ex. decl. nr. 48): „Consider că orele de seminar sînt suficiente pentru a ne lămuri problemele neînțelese".

Se pare deci — plasîndu-ne în cadrul psihologic al explicațiilor studenților — că, parcurgînd scara instanțelor menționate, problematica se tot împuținează și se limpezește, încît, pînă la urmă, orele de consultații rămîn fără obiect, devin superflue. În nici o mărturie nu mijește bănuiala că acele instanțe — între care orele de consultații și-ar afla locul cuvenit oriunde, de la început și pînă la capătul de sus al scării, ca o culminare — ar putea fi trepte de îmbogățire a tematicii, de aprofundare a problematicii... În privința aceasta este interesant faptul că pentru numeroși studenți — de valori variate ca pregătire și capacitate — nici nu se prea ivesc greutăți de înțelegere, nici nu se deschid perspective problematice (nr. 10, 12, 46, 66 ș. a.). „Nu vin la orele de consultații, pentru că nu am avut la ce să vin niciodată... Din citirea prelegerilor sau a bibliografiei în jurul cursurilor nu mi s-a ivit niciodată un motiv ca să consult pe profesorul respectiv... Nu am fost niciodată la vreo oră de consultație decît atunci cînd am fost obligat"... (decl. nr. 10). Mai explicit: „Nu vin la orele de consultații, pentru că nu simt nevoia lor. Problemele din curs fiind expuse clar și sistematic, nu prezintă pentru mine dificultăți de înțelegere" (decl. nr. 1 — în același sens nr. 6, 12, 14, 27, 39, 53 ș.a.). Mai drastic: „Am impresia că unii profesori fac prea mare „caz" de aceste ore de consultații. Eu cred că în mod normal, un curs bine predat *nu implică* completarea lui cu consultarea profesorului în anumite ore" (decl. nr. 45).

Va să zică, unii studenți nu vin la consultații, fiindcă nu și-au pregătit și nu cunosc materialul, pe cînd alții nu vin, deoarece, dimpotrivă, îl cunosc și „au înțeles totul". S-ar părea, poate, firesc să întîlnim în această din urmă categorie studenți mai buni, care deci întîmpină dificultăți mai puține și înțeleg mai bine. Ne-ar părea însă mai natural să întîlnim aici studenți mai puțin pregătiți, mai puțin dezvoltați, care tocmai de aceea au față de materie și față de sine exigențe mai reduse, rămîn pe un plan mai de suprafață, consideră toate într-un cadru mai îngust și au iluzia că înțeleg totul și bine. În schimb, ne-ar mira să aflăm printre cei cărora nu le rămîne nimic nelămurit, pe studenții mai bine pregătiți și evoluați la un grad mai înalt de capacitate, fiindcă tocmai la aceștia, o dată cu capacitatea lor superioară, sporește și aptitudinea de a descoperi aspecte și relații noi, de-a întrezări înțelesuri mai ascunse, mai complexe, mai adînci, de a-și pune întrebări, de a afla probleme, „probleme cu semn de întrebare" (decl. nr. 12). Anonimatul declarațiilor nu ne permite să facem raportările corespunzătoare (decît în cazuri sporadice, cîteva declarații fiind, totuși, semnate). În orice caz, însă, *toți* studenții ar trebui să-și facă o directivă principală din preocuparea de a nu se mulțumi să ia pur și simplu „la cunoștință" ceea ce aud la curs sau citesc, ci de a-și cultiva o conduită de participare activă și conștientă, de a avea o atitudine de înțelegere — iar aceasta implică năzuința de a-și da seama de rețeaua mai complexă de relații și înțelesuri, de întrebări și probleme care învăluie și pătrund sensul

unui conținut de fapte, idei, teme. Or, un astfel de efort de înțelegere poate afla un ajutor prețios și fecund, tocmai în orele de consultații.

În sfîrșit, în aprecierea și valorificarea orelor de consultații se mai cuvine subliniat că în orele de consultații, prin însăși natura lor, se pot înnoda între profesor și student legături mai strînse, mai personale decît relațiile de la curs și seminar — ceea ce este de cea mai mare însemnătate. Căci profesorul universitar de tip nou nu se poate mulțumi să fie numai un distribuitor de cunoștințe ca atare, să mobileze pur și simplu mintea studenților cu un anumit material științific, ci se cuvine să determine în mod just reflectarea realității în conștiința lor, să le călăuzească desfășurarea procesului de cunoaștere, să le promoveze dezvoltarea funcțiunilor intelectuale, să le dezvolte puterile creatoare și — adîncind sensul preocupărilor educative — să cuprindă în sfera influenței sale conștiința lor morală, cu un cuvînt: să îndrumeze întregul proces de formare a personalității studenților pe linia educației comuniste. Pentru aceasta, e nevoie ca profesorul să cunoască mai îndeaproape și mai adînc pe fiecare din studenții săi, preocupările și frămîntările lui, iar cordialitatea și caracterul personal al legăturilor create în orele de consultații îi fac pe studenți mai accesibili influenței educative a profesorului.

În expunerile acestor pagini au apărut pe rînd diferite aspecte importante ale problemei orelor de consultații. Pentru a actualiza valorile cuprinse virtual în această verigă a procesului de învățămînt superior, se pare că ar mai fi nevoie să adăugăm unele concluzii în chip de propuneri concrete pentru popularea și utilizarea justă a acestor ore. Desigur, astfel de propuneri sînt necesare pentru îmbunătățirea situației — și *rostul acestor pagini este, tocmai, de a contribui la creearea unei baze documentare* mai solide pentru o înțelegere cuprinzătoare a problemei și pentru elaborarea unor măsuri mai bine întemeiate și eficiente.

Astfel, de pildă, pe baza materialului cercetat, putem formula, deocamdată, următoarele propuneri cu privire la orele de consultații:

1. Întrucît s-a dovedit că voluntariatul încă nu-și află condițiile necesare pentru a asigura buna utilizare a orelor de consultații — și tocmai pentru a-i crea făgașul — ar fi bine ca la început studenții absenteiști să fie îndrumați spre frecventarea acestor ore sub forma unei relative *constrîngeri* (în care sensul legal să se îmbine cu cel moral), de exemplu, prin convocarea lor de către profesor. Constrîngerea provizorie s-ar arăta utilă pentru crearea *deprinderii* de a veni la consultații și, cu prilejul convorbirilor din cuprinsul acestora, pentru trezirea și stimularea *interesului* care să determine apoi progresiv o participare benevolă și substanțială.

2. În același sens ar trebui să acționeze asupra studenților și asistentul, prin convorbiri în cadrul orelor de seminar, pentru mobilizarea și interesarea studenților, de pildă prin îndemnuri directe de a frecventa consultațiile, dar mai ales prin deschiderea unor perspective dincolo de ceea ce a fost „lămurit" și „înțeles" în ședințele de seminar, trezind trebuințele spirituale ce ar urma să fie satisfăcute și în același timp promovate în orele de consultații.

3. Unul din motivele principale ale absenteismului de la orele de consultații fiind lipsa de pregătire a materialului (lectura notelor de la curs și a bibliografiei) conducătorii de seminar ar fi bine să exercite un

control curent, general și sistematic în privința aceasta, stimulînd o pregătire cît mai temeinică și mai regulată.

4. Pe baza acestui control să se dea calificative, care să intre cu un coeficient oarecare în notarea la examen, cel puțin în cazurile, foarte numeroase, cînd aprecierea la examene oscilează între două note.

5. Utilizînd învățătura și experiența lui Makarenko referitoare la organizarea colectivului, ar trebui ca în fiecare grupă de studenți să fie cîștigați pentru orele de consultații responsabilul grupei și fruntașii la învățătură, urmînd ca acest nucleu de activiști, prin exemplul și puterea lor de convingere, să creeze și să lărgească mereu, în sînul grupei respective, un curent tot mai puternic pentru folosirea deplină a orelor de consultații de către toți membrii grupei.

6. Pe această linie, recurgîndu-se și la ajutorul din partea organizației U.T.M., s-ar dovedi folositoare organizarea unor întreceri între grupe, ani și facultăți, avînd drept conținut frecventarea orelor de consultații.

7. Cînd orele de consultații nu sînt concentrate în cîteva ședințe (de cîte 2—3 ore), ci se înșiră săptămînal, trebuie să se facă tot posibilul ca ora de consultații să nu fie programată într-o jumătate de zi liberă pentru grupa respectivă, ci de preferință în anexă la orele obligatorii de curs și seminar (înainte, după sau în eventualele „ferestre").

Desigur, șirul acestor propuneri poate fi continuat, mai ales dacă s-ar lărgi baza documentară, de pildă prin cercetări în rîndurile studenților care frecventează în mod regulat orele de consultații, cît și prin studierea experienței cadrelor didactice care au reușit să asigure o utilizare mulțumitoare a acestor ore — ceea ce ar putea constitui obiectul unui alt studiu, care ar completa pe cel de față. Decît, trebuie să ne dăm seama că aceste propuneri nu pot îndeplini chiar funcțiunea de rețetă. Cum rezultă cu prisosință, sperăm, din datele oferite și din analiza ce am schițat-o în expunerile de față, îndreptarea esențială nu poate veni numai de la măsuri *speciale* de organizare a orelor de consultații — măsuri necesare, dar neîndestulătoare prin ele însele, de vreme ce, pe de o parte, eficiența lor reală e condiționată de transformări mai adînci în procesul de formare a tineretului universitar, pe linia educației comuniste, iar pe de altă parte, orele de consultații nu au, evident, o funcțiune independentă, ci fac parte din complexul multiplu articulat și corelat al procesului de învățămînt.

Adevărata concluzie este următoarea : pe lîngă tot ceea ce fac și mai urmează să facă de-acum înainte forurile conducătoare și cadrele didactice ale învățămîntului superior, e nevoie ca pe temeiul unei serioase analize autocritice pe planul interior al conștiinței morale, corelată în mod organic cu viața plină de cerințe principiale a colectivului, studentul:

1. să se străduiască dîrz a se ridica neîncetat înspre nivelul mereu mai înalt al unei *participări tot mai active și mai conștiente* la studiu, în toate actele întregului proces de educație și învățămînt, în înlănțuirea căruia orele de consultație pot și trebuie să devină o verigă însemnată ;

2. să-și *planifice* munca pe baza unei juste organizări a activităților și a unei raționale utilizări a energiei și a timpului.

Toate specificările de amănunt și de tehnică ce s-ar putea face cu privire la orele de consultații depind de cultivarea acestor două trăsături fundamentale ale *omului și stilului socialist* de muncă și de viață.

CLASICII PEDAGOGIEI DESPRE SUPRAÎNCĂRCARE ŞI OBOSEALĂ ÎN PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÎNT

ION GH. STANCIU
Asist. univ. Universitatea „C. I. Parhon" Bucureşti

In toate timpurile generaţiile vîrstnice s-au îngrijit să transmită tineretului experienţa lor de muncă, pentru ca acesta să se integreze în sistemul de producţie existent în vremea în care ele trăiau. De fiecare dată, experienţa pe care noua generaţie şi-o însuşea era mai largă, mai bogată decît aceea pe care cei vîrstnici o primiseră în tinereţea lor. Aceasta, pentru că întotdeauna fiecare generaţie a adăugat moştenirii istorice noi cuceriri — uñelte perfecţionate sau cu totul noi, noi fapte şi noi legi privind dezvoltarea naturii, noi norme de convieţuire socială, noi realizări ştiinţifice şi idei noi în concepţiile filozofice.

Pe baza acestei experienţe, din ce în ce mai bogate, tinerele generaţii îşi puteau crea condiţii mai bune de viaţă decît generaţiile precedente; totodată însă, ele aveau şi mai mult de muncit pentru a-şi putea însuşi experienţa moştenită şi pentru a deveni capabile să adauge ele însele noi cuceriri la experienţa acestora.

Noile generaţii însă, nu aveau nevoie să-şi însuşească tot ceea ce strămoşii lor reuşiseră să cunoască, ci numai acele adevăruri care le erau necesare pentru încadrarea lor în contemporaneitate. A apărut astfel nevoia selectării cunoştinţelor şi deprinderilor pentru a fi date copiilor numai acelea a căror însuşire ar asigura dezvoltarea procesului de producţie şi menţinerea anumitor relaţii sociale.

De cele mai multe ori, pentru a asigura o bună pregătire tinerei generaţii, vîrstnicii au avut tendinţa de a-i pune la dispoziţie un bagaj cît mai mare de cunoştinţe. Această tendinţă însă s-a lovit de fiecare dată de posibilităţile limitate ale copilului de a-şi însuşi toate cunoştinţele prevăzute.

Din momentul în care instruirea unei părţi a tinerei generaţii — a fiilor stăpînilor de sclavi — a început să se facă în mod organizat — în şcoală, acei oameni care aveau sarcina instruirii lor au fost preocupaţi să adapteze întregul conţinut al instrucţiei la particularităţile copiilor de diferite vîrste. Sigur că această prelucrare pedagogică a ştiinţelor nu s-a rezolvat dintru început. Tot timpul oamenii au căutat, şi continuă să caute încă, cele mai potrivite cunoştinţe pentru epoca în care trăiesc şi pentru fiecare vîrstă în parte.

Dacă la Atena se predau mai ales acele cunoştinţe şi deprinderi care erau socotite ca fiind demne de îndeletnicirea unui om liber, cunoştinţe legate — într-un fel sau altul — de noţiunea de frumos (poetica, desenul, muzica) [1], la Roma se insista mai mult asupra cunoştinţelor utile, necesare în viaţă.

Astfel, *Cato* cerea ca din aritmetică şi geometrie să se înveţe numai atît cît foloseşte omului în viaţa de toate zilele, iar astronomia să ajute agricultorului să cunoască, după semnele cerului, schimbările climaterice, iar navigatorului să-i dea putinţa să se orienteze pe mare etc.

Fără îndoială că şi în antichitate s-a dus lupta pentru un conţinut al învăţămîntului mai restrîns, legat de nevoile vieţii şi împotriva unor cunoştinţe fără importanţă practică, care împovărau de multe ori memoria copiilor. Maxima lui *Seneca* (4—65 e. n.) — „non scolae, sed vitae discimus", ca şi aceea a lui *Pliniu cel tînăr* (61—113 e.n.) „Non multa, sed multum", vădesc tocmai preocuparea ca din imensa experienţă acumulată de omenire să se aleagă numai ceea ce este necesar vieţii ; tineretului să i se dea să înveţe nu multe lucruri, nu amănunte secundare, inutile, pedante, dar ceea ce învăţă să fie temeinic.

In feudalism, datorită rolului hotărîtor pe care l-a deţinut biserica în instruirea tinerei generaţii, o serie de cuceriri ale pedagogiei antice — în deosebi grija pentru dezvoltarea psihică strîns legată de cea fizică — au fost abandonate. Acum toate disciplinele de învăţămînt au fost subordonate teologiei. Invăţămîntul clerical, alcătuit din cele şapte arte liberale — trivium et quadrivium — avea un conţinut relativ simplu, întrucît nu se predau decît foarte puţine cunoştinţe din clasicismul antic, nu exista preocupare pentru ştiinţele naturii, iar din cele şapte discipline se preda numai ceea ce era strîns legat de nevoile viitorilor clerici.

Acest învăţămînt constituia totuşi un chin pentru elevi, datorită modului în care era organizat, şi a metodelor prin care se transmiteau şi se însuşeau cunoştinţele.

Din moment ce scopul acestui învăţămînt era să formeze oameni supuşi, smeriţi, capabili să-şi înfrîngă orice pornire izvorîtă din nevoile trupului, nu exista nici o preocupare pentru educaţia fizică, pentru odihnă. Activitatea de fiecare zi se reducea la învăţarea pe de rost a textelor religioase şi la asistarea la serviciul divin. Elevilor nu le rămînea de loc timp liber pentru joc. Atunci cînd nu învăţau trebuiau să tacă. Vacanţă nu exista.

Dezvoltînd forţele de producţie omul a devenit tot mai stăpîn pe forţele naturii, a pătruns tot mai adînc în tainele ei, a început să iasă de sub tutela apăsătoare a bisericii, manifestînd tot mai accentuat preocuparea pentru cunoaşterea culturii antice. Omul Renaşterii este preocupat deopotrivă de sufletul ca şi de trupul său. O dată cu creşterea cercului de cunoştinţe pe care copilul trebuia să şi le însuşească, apare preocuparea pentru o muncă raţională în vederea însuşirii acestor cunoştinţe care să nu-i stînjenească dezvoltarea fizică şi intelectuală.

Deosebit de preţioase sînt, pentru această epocă, ideile emise de *Pier Paolo Vergerio* (1349—1420), *Vittorino da Feltre* (1378—1446) şi *Fr. Rabelais*.

---

[1] *Platon* cere ca astronomia să se predea pentru ca tinerii să înveţe să privească cu pricepere frumuseţea cerului.

P. P. Vergerio recomandă, printre altele, ca în procesul de învăţămînt să existe o continuă variaţie, aşa încît studierea unui obiect de învăţămînt să constituie o odihnă după ce elevul a obosit studiind un altul. V. da Feltre foloseşte exerciţiile fizice nu numai pentru dezvoltarea armonioasă a organismului, ci şi pentru crearea unei atmosfere de bună dispoziţie şi voioşie care să înlesnească elevilor însuşirea cunoştinţelor. Rabelais, ridicîndu-se împotriva învăţămîntului scolastic, care era în stare numai să „tîmpească minţile cele mai agere şi să vestejească floarea tinereţii"...[1] cere un învăţămînt legat de nevoile vieţii practice, care, fără a pierde nici un ceas pe zi să nu obosească totuşi pe elev. De aceea Rabelais insistă ca întreaga zi de muncă a elevului să fie o continuă alternare între activitatea intelectuală şi fizică, în aşa fel încît una să constituie pentru cealaltă o odihnă.

Pe măsură ce nevoile producţiei cereau braţe de lucru tot mai numeroase care să mînuiască uneltele ce se perfecţionau continuu, a crescut şi grija pentru instruirea tinerei generaţii. Nevoile producţiei, ale comerţului, cer un conţinut cu totul diferit decît acela al învăţămîntului feudal. O sumedenie de cunoştinţe pe care omul pusese de curînd stăpînire se cereau introduse în şcoală. Invenţia tiparului a făcut posibilă strîngerea şi apoi răspîndirea unui imens număr de cunoştinţe, care, pînă atunci, aveau o circulaţie foarte redusă. Datorită nevoilor tot mai mari de braţe de muncă, copiii sînt trimişi la şcoală fie la o vîrstă mai fragedă. Toate acestea au făcut ca prelucrarea pedagogică a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor să preocupe din ce în ce mai mult mintea acelora care, fiind legaţi de problemele educaţiei, şi-au dat seama de dificultăţile pe care le întîmpinau copiii în procesul de învăţămînt.

Tocmai în această vreme, unul din cei mai mari teoreticieni şi pedagogi — *I. A. Komenski* — a consacrat numeroase pagini acestei probleme, analizînd cauzele care duc la împovărarea şi oboseala copiilor şi dînd indicaţii pentru organizarea unui învăţămînt raţional sau, după expresia lui, a unei educaţii conform cu natura.

Komenski consideră că nimic nu este mai absurd decît însuşirea unor cunoştinţe care nu aduc nici un folos. Pentru ca misiunea şcolilor să se uşureze este necesar ca din materiile de învăţămînt să se scoată ceea ce este nefolositor, ceea ce nu se poate pricepe şi ceea ce este cu totul secundar. „Copiii — spune Komenski, să-şi cultive inteligenţa şi limba numai cu lucruri copilăreşti, care sînt potrivite pentru etatea copilărească, iar lucrurile bărbăteşti să se rezerve pentru o etate mai coaptă"[2]. Copiilor să li se dea numai acele cunoştinţe pe care ei le pot pricepe. „Nimic să nu se împovăreze. Natura nu se împovărează, ci se mulţumeşte cu puţin"[3].

Komenski arată că deseori spiritul copilului se compară cu un butoi în care poţi turna ce vrei. Chiar într-un butoi însă nu se poate turna lichidul cu forţa, ci picătură cu picătură şi numai cît poate cuprinde vasul. Altfel, cea mai mare parte a lichidului ar da pe de lături şi mult mai puţin va intra înăuntru decît dacă s-ar turna picătură cu picătură. Aproape nebuneşte — spune Komenski — procedează acela care doreşte

---

[1] *Fr. Rabelais* — Gargantua — Ed. Gorjan — 1942, pag. 87.
[2] *I. A. Komenski* — Didactica magna — Bucureşti, 1921, pag. 305.
[3] *idem*, pag. 213.

să învețe pe școlari nu atît cît pot ei să priceapă, ci atît cît voiește el. Puterile copilului trebuie ajutate dar nu apăsate.

Supraîncărcarea elevilor provine — după Komenski — mai ales din faptul că aceștia nu înțeleg cunoștințele ce li se transmit. De aceea el cere ca înainte de a pune pe elevi să memoreze, trebuie să-i facem să înțeleagă ceea ce le dăm de memorat. Numai după ce au înțeles cunoștințele să se treacă la fixarea lor și abia după aceasta la formarea priceperilor și deprinderilor. Formarea acestora este grea și uneori imposibilă, tocmai pentru că elevii n-au înțeles cunoștințele pe care ele se bazează". Tiran e acel învățător — spune Komenski — care dă școlarilor ceva spre lucrare fără să le explice îndeajuns despre ce e vorba, sau să le arate cum trebuie să înceapă și cu atît mai puțin, că nu-i ajută de loc în încercările lor, ci din contra îi lasă să lucreze singuri și să-i treacă sudorile și dacă nu fac bine, devine furios. Ce înseamnă altceva decît o torturare a tinerimii ?... Altfel ne învață însă natura, și anume să avem atîta timp răbdare pentru slăbiciune, cît lipsește puterea" [1].

Pentru a se evita oboseala elevilor Komenski cere profesorilor să stimuleze interesul și dorința elevilor de a învăța. „Dorința de a ști și a învăța să se deștepte în copii cu ori și ce chip" [2].

Preocupat de o cît mai bună organizare a școlii care să asigure menținerea sănătății elevilor, Komenski insistă să se asigure o împărțire convenabilă a muncii și repausului, în așa fel încît învățătura să se facă cu plăcere și fără plictiseală.

Vorbind despre importanța odihnei marele pedagog ceh ne atrage atenția asupra faptului că odihna nu este singurul remediu împotriva oboselii; este necesar să deprindem pe elevi — prin exerciții — cu o muncă intelectuală intensă. Folosindu-se de cuvintele pedagogului italian J. L. Vives, Komenski arată că nu trebuie să lăsăm memoria să se odihnească timp îndelungat, ci în fiecare zi să i se încredințeze ceva. Cu cît va fi mai mult exersată cu atît va putea să păstreze mai fidel ceea ce i s-a încredințat și cu atît va obosi mai puțin. De asemenea, el cere să se exerseze zilnic atenția elevilor. Aceasta va face ca copilul să se poată concentra — mai tîrziu — timp îndelungat asupra anumitor lucruri fără să obosească.

Cam la o jumătate de secol după ce Komenski își expusese aceste idei, apare și lucrarea lui *J. Locke* — „Cîteva idei asupra educației" — în care sînt puse unele probleme importante în legătură cu tema care ne interesează. Așa, de pildă, el cere să se întrebuințeze timpul copiilor numai cu cîștigarea acelor cunoștințe care le vor fi de folos cînd vor fi mari și să se evite să li se „umple capul cu atîtea și atîtea năzdrăvănii la care de obicei nu se mai gîndesc toată viața lor... pentru că tot ce le mai rămîne în cap, din năzdrăvăniile acestea, le aduce numai necaz și dezavantagii" [3].

În mod deosebit insistă J. Locke asupra grijii pe care trebuie s-o aibă pedagogul pentru ca învățămîntul să fie plăcut, interesant, evitîndu-se oboseala și plictiseala. Nimic din cele ce au învățat să nu li se pară o povară copiilor și să nu li se impună ca o muncă. După părerea lui Locke,

---

[1] *I. A. Komenski* — Didactica magna — București 1921, pag. 217.
[2] *idem*, pag. 205.
[3] *J. Locke* — Cîteva idei asupra educației — București 1925, pag. 99.

ceea ce depărtează pe copii de învățămînt este faptul că noi îi silim, că le facem din aceasta o obligație, că îi chinuim, îi certăm, și îi ținem prea mult încordați pînă ce-i vedem obosiți cu totul. Efortul pe care îl depun de multe ori în jocuri nu este cu nimic mai prejos decît efortul cerut de studiu, însă ei se joacă cu plăcere și-și încordează toate puterile pentru că se simt liberi. De îndată ce li se impune să se joace însă, oricît de plăcut ar fi jocul, el devine plictisitor și de nesuferit. Iată de ce Locke insistă să facem învățămîntul plăcut și iubit de către copii, pentru că numai în felul acesta sporește zelul și străduința lor. „Un copil învață de trei ori mai mult cînd e în „dispoziție" și pierde de două ori mai multă vreme și se trudește îndoit mai mult cînd își face lucru fără voie și nu cu toată inima" [1]. Atunci cînd nu există dispoziția pentru studiu, iar elevul trebuie să lucreze, este necesar ca profesorul însuși să provoace această dispoziție prin convorbiri, așa încît elevul să se apuce de lucru cu interes și plăcere. Dacă se va proceda astfel, însușirea oricăror cunoștințe ar deveni, după părerea lui Locke, tot așa de bine o recreație a jocului, precum jocul este o recreație a învățăturii. Faptul că ei vor depune multă energie atît în joc cît și în muncă, nu va obosi pe copii, întrucît „tocmai schimbarea și varietatea este pentru ei un deliciu natural".

J. Locke, ca și alți pedagogi din trecut, consideră că „marea taină" a educației constă în alternarea exercițiilor folositoare corpului cu acelea folositoare spiritului.

Dacă la începutul instrucției e bine ca pedagogul să permită copiilor să-și aleagă singuri jocurile pentru recreație, cu timpul trebuie să-i obișnuim astfel, încît o activitate instructivă să constituie un mijloc de recreare pentru o altă activitate.

J. Locke ne atrage atenția că este vrednică de truda noastră munca pe care trebuie s-o depunem pentru a obișnui pe copil să se concentreze după propria sa voință și fără a se indispune, spre ocupațiuni noi, chiar dacă sînt și mai puțin plăcute. Această deprindere este, după părerea sa, cu mult mai importantă decît predarea multor obiecte ce se dau de învățat copiilor.

Iată deci că J. Locke, deși cere să se înceapă cu o instrucție în formă de joc, insista ca elevul să fie deprins cu o muncă intensă chiar dacă aceasta nu e plăcută.

Pedagogul care s-a ridicat cu toată strășnicia împotriva împovărării copiilor — *Jean Jacques Rousseau* — ne-a lăsat pagini minunate în care — chiar dacă exagerează uneori — cere să nu se încarce mintea bieților copii cu o sumă de cunoștințe pe care nu le înțeleg și care le sînt de prisos.

„Aduceți-vă totdeauna aminte, spune el, că scopul meu nu este să învăț pe copil lucruri multe, ci să fac să pătrundă în creierul său numai idei juste și lămurite" [2]. Iată dar, părerea lui Rousseau cu privire la conținutul învățămîntului „puțin și bine".

După cum se știe, Rousseau consideră că momentul potrivit pentru începerea instrucției este vîrsta de 12 ani, întrucît acum există în organism un prisos de forțe care trebuie întrebuințate. Deși este de părere să

[1] *J. Locke* — Cîteva idei asupra educației — București 1925, pag. 60.
[2] *J. J. Rousseau* — Emil — ed. a 5-a, București, 1923, pag. 334.

se începă aşa de tîrziu instrucţia, el, ca şi Locke, nu încetează să insiste ca educatorul să nu silească niciodată pe copil, ci să-l îndemne la învăţătură, trezindu-i dorinţa şi interesul pentru studiu. Cum se explică, se întreabă Rousseau, că cititul „această artă atît de folositoare şi de plăcută a devenit un chin pentru copil? Pentru că îi silim să se ocupe fără voia lor şi pentru că o întrebuinţăm la lucruri pe care ei nu le pricep. Copilul nu e doritor să perfecţioneze instrumentul cu care îl chinuieşti; dar faceţi ca acest instrument să servească unei plăceri şi îndată se va apuca de el fără voia voastră" [1].

Dacă este exagerată teama lui Rousseau de a da cărţi mai din vreme lui Emil, nu putem să nu fim de acord cu el cînd afirmă că de multe ori cartea s-a transformat într-un instrument de tortură pentru copil.

Chiar dacă începe instrucţia lui Emil la 12 ani, Rousseau nu este preocupat atît de însuşirea cunoştinţelor, cît de formarea judecăţii şi dezvoltarea interesului pentru învăţătură. „Nu este vorba să-l înveţi (pe copil) ştiinţele, ci să-l faci să le iubească şi să-i dai metode pentru a le învăţa cînd iubirea lui se va dezvolta mai bine" [2].

Emil are puţine cunoştinţe, în schimb are gîndirea foarte bine dezvoltată, doreşte să cunoască cît mai mult, preţuieşte ştiinţa şi este pregătit să şi-o însuşească.

Dragostea pentru ştiinţă a fost educată la Emil şi prin faptul că Rousseau nu l-a lăsat niciodată să ajungă la oboseală.

Ca şi Locke, Rousseau consideră că „secretul cel mare" al educaţiei este să facem ca exerciţiile corpului şi ale spiritului să slujească totdeauna ca odihnă unele pentru altele. Cu timpul, cînd copilul va şti să deosebească munca de petrecere şi cînd va fi conştient că aceasta constituie o odihnă pentru muncă, va fi îndemnat să dea muncii o atenţie mai stăruitoare, decît aceea pe care o dă petrecerilor.

Educatorul trebuie să se îngrijească nu numai de o raţională împărţire a timpului pentru înlăturarea oboselii, ci şi de formarea deprinderii de a rezista la oboseală. Sînt lucruri — spune Rousseau — care pot prăpădi pe un om format, dar care nu este deprins să le îndeplinească. De aceea copilul trebuie să se deprindă din timp atît cu munca intelectuală cît şi cu munca fizică. Să se înceapă din vreme, să se înainteze încet şi treptat. Dar „fereşte-te să nu-i sleieşti puterile (elevului) voind să le exercitezi prea mult..." [3].

Intotdeauna — la Rousseau — se observă aceeaşi grijă; nu cumva prin intervenţia noastră brutală să împiedecăm dezvoltarea firească a naturii copilului.

Dacă J. Locke şi J. J. Rousseau s-au ridicat mai ales împotriva volumului prea mare de cunoştinţe ce se transmitea elevilor, ca şi împotriva faptului că acestea erau mult prea complexe pentru puterile lor, *I. H. Pestalozzi*, ca şi Komenski, se ridică mai ales împotriva faptului că elevii sînt împovăraţi chiar cu cunoştinţe la nivelul puterilor lor, din cauza procedeelor şi metodelor greşite care se folosesc în şcoală. „Şcoalele noastre, spune Pestalozzi, cu sistemul lor alcătuit contra naturii omeneşti, distrug

[1] *J. J. Rousseau* — Emil — ed. a 5-a, Bucureşti, 1923, pag. 234—235.
[2] *idem*, pag. 335.
[3] *idem*, pag. 221.

toată energia acestei puteri sufleteşti şi ale facultăţii de a învăţa..." [1]. Pestalozzi arată că uneori elevii sînt împovăraţi cu cunoştinţe prin faptul că învăţămîntul se bazează nu pe perceperea directă a obiectelor şi fenomenelor, nu pe intuiţie, ci pe vorbe, cărora nu le corespunde nimic în mintea copiilor. Neînţelegînd primele cunoştinţe aceştia nu pot înţelege nici pe cele care se predau mai tîrziu.

Pestalozzi arată că la Stanz, insistînd asupra primelor cunoştinţe, a putut vedea cum treptat creştea puterea minţii copiilor şi sentimentul de încredere care se năştea în urma înţelegerii cunoştinţelor ce li se transmiteau. „Copiii simţiră în curînd că în ei zac puteri necunoscute, şi, mai ales, ei căpătară un sentiment de ordine şi de frumuseţe... dezgustul care de obicei domneşte în şcoală, dispăru din clasa mea ; ei voiau şi puteau, stăruiau, izbuteau şi erau plini de bucurie. Nu erau şcolari care învăţau, ci copii care simţeau deşteptîndu-se în ei puteri necunoscute şi care înţelegeau unde pot şi unde trebuie să-i ducă aceste puteri şi acest sentiment le înalţa spiritul şi inima" [2].

Spre a se menţine interesul elevilor pentru studiu şi pentru a face să crească continuu încrederea în forţele lor proprii, Pestalozzi cere ca după ce elevii au prins primele elemente ale ştiinţei, orice cunoştinţă nouă să fie numai o adăugire uşoară, aproape nesimţită la vechile cunoştinţe, aşa încît, tot adăugînd mereu, să se dobîndească un progres sigur fără a se împovăra mintea copiilor.

Pestalozzi consideră, că, de multe ori, oboseala elevilor provine şi din metoda care se foloseşte. El cere ca pentru toate obiectele de învăţămînt să se stabilească metode şi procedee care să corespundă particularităţilor de vîrstă ale elevilor. Metoda, după Pestalozzi, asigurînd însuşirea conştientă şi temeinică a cunoştinţelor, trebuie să asigure totodată menţinerea interesului şi a energiei elevului pentru studiu. Pentru aprecierea metodelor Pestalozzi are o „unică lege : a le recunoaşte după roadele lor. Roadele care cer metode juste sînt : bărbăţie, energie şi bun simţ... Dar cînd şcolarul poartă pe frunte pecetea neştearsă, întipărită de înăbuşirea generală a facultăţilor naturale, adică lipsa energiei, deşteptăciunii şi a bunului simţ, atunci eu condamn metoda, orice alte foloase ar aduce ea. Nu vreau să zic că asemenea metode n-ar putea forma buni croitori, buni cizmari sau buni soldaţi ; dar zic că ea nu poate forma un soldat sau un negustor, care să fie *om,* în sensul înalt al cuvîntului" [3].

După Pestalozzi deci, împovărarea elevilor cu cunoştinţe nu este o problemă care ţine numai de instrucţie, ci ea are consecinţe grave pe linia educării tineretului. Munca din copilărie care depăşeşte puterile vîrstei şi care plictiseşte prin metodele şi procedeele ce se folosesc, nu poate să nu lase urme nedorite asupra caracterului viitorului adult.

Problema precizării conţinutului procesului de învăţămînt în conformitate cu interesele societăţii şi puterile elevilor a preocupat în mod deosebit şi pe pedagogul rus *K. D. Uşinski.* El cheamă pedagogii epocii sale să păstreze în şcoli numai acele cunoştinţe care sînt cu adevărat utile omului şi să arunce tot ceea ce nu corespunde nevoilor vremii şi încarcă

[1] *I. H. Pestalozzi* — Cum îşi învaţă Gertruda copiii — Edit. Liter. Universală — Alcalay, 1923, pag. 57.
[2] *op. cit.* pag. 40.
[3] *idem* pag. 260.

în zadar memoria copiilor. El consideră că ar fi necesar ca toate ştiinţele să fie supuse unei treceri în revistă sub raport pedagogic, aşa cum Bacon le-a supus cîndva unei analize sub raport filozofic. După ce se va realiza extragerea esenţialului din totalitatea cunoştinţelor omenirii este necesară adaptarea lor la particularităţile de vîrstă ale copiilor, este necesară prelucrarea sistemelor ştiinţifice în sisteme pedagogice. Altfel, fără această riguroasă prelucrare pedagogică a noţiunilor ştiinţifice, pedagogii vor întîlni, inevitabil, în particularităţile de vîrstă ale copiilor, obstacole pe care numai timpul le poate birui. „Şi cu cît veţi lupta mai perseverent împotriva acestor obstacole ale vîrstei, cu atît mai mult rău îi veţi pricinui elevului dumneavoastră. Îi cereţi imposibilul, îi cereţi să-şi depăşească propria lui dezvoltare, uitînd că orice dezvoltare organică se produce într-o anumită perioadă de timp şi că misiunea noastră nu constă în a accelera şi nici în a încetini această dezvoltare, ci în a-i da doar o hrană sufletească sănătoasă. Şi se pune întrebarea: pentru ce vă căzniţi să explicaţi copiilor înainte de vreme un lucru sau altul? Vă chinuiţi în zadar şi pe dumneavoastră şi pe copil, care nu vă înţelege acum, dar vă va înţelege foarte uşor peste şase luni..." [1].

Căutînd să adapteze învăţămîntul la posibilităţile elevilor, educatorul trebuie să le trezească interes pentru studiu. Uşinski atrage însă atenţia asupra faptului că instrucţia bazată numai pe interes nu oferă posibilitatea întăririi voinţei copilului; foarte multe din aspectele instrucţiei nu sînt interesante, iar cucerirea ştiinţei se realizează numai cu ajutorul voinţei. Transformarea învăţămîntului într-un joc slăbeşte pe copil în loc să-l întărească.

Aceasta nu înseamnă însă că vom supune pe copil unui permanent efort. Cu cît acesta este mai mic cu atît el poate mai puţin să desfăşoare o activitate constantă într-o direcţie oarecare şi cu atît mai uşor oboseşte. Dacă are posibilitatea să-şi schimbe activitatea se constată însă că oboseala nu apare atît de uşor. Astfel, dacă copilul a obosit citind, Uşinski recomandă să i se dea să scrie, să deseneze, să socotească, să cînte; dacă după aceste activităţi se va reveni la citit, copilul va putea fi din nou atent şi va putea înţelege.

Cu cît lecţiile vor fi mai variate — mai ales cele de la începutul şcolarităţii — cu cît mai variate vor fi activităţile care se vor cere copiilor, cu atît educatorii vor izbuti să realizeze mai mult.

După cum se vede, Uşinski, ca şi ceilalţi mari teoreticieni ai pedagogiei, nu consideră odihna ca o totală inactivitate, ci ca o schimbare a unei activităţi mai puţin plăcute şi mai grele cu o activitate mai plăcută şi mai puţin grea. Dacă la început educatorul trebuie să se sprijine pe tendinţa copilului de a-şi schimba activitatea, cu timpul va trebui să-i formeze deprinderea de a se concentra timp mai îndelungat asupra unei singure activităţi. Aceasta se va realiza, bine înţeles, treptat, întrucît eforturile premature n-ar face decît să împiedice dezvoltarea copilului.

Dacă insuficienţa odihnei poate provoca dezgust faţă de învăţătură, în schimb odihna excesiv prelungită — spune Uşinski — se poate transforma în lene, întrucît copilul se lasă prins cu totul de activitatea care-i

[1] *K. D. Uşinski* — Opere pedagogice alese. Vol. II, pag. 440, ed. rusă.

place, favorizînd astfel apariţia unor asociaţii complet străine de învăţătură, care îngreunează apoi reluarea studiului.

Să nu lăsăm nici o clipă pe copil fără ocupaţie, iată una din cerinţele de bază ale pedagogiei lui Uşinski. Totodată însă, profesorul trebuie să dezvolte capacitatea de muncă a elevului. „Nici un profesor nu trebuie să uite că principala lui obligaţie constă în a-şi obişnui elevii cu munca intelectuală şi că această obligaţie este mai importantă decît cea de a transmite cunoştinţe“ [1].

★

Nu putem ca în această scurtă prezentare istorică a problemei supraîncărcării, să nu ne referim şi la cîţiva din oamenii noştri de cultură care — avînd într-un fel sau altul legătură cu învăţămîntul — şi-au spus cuvîntul lor — cu destulă competenţă — şi în această chestiune.

Chiar dacă, uneori, cuvintele lor nu au adîncimea celor spuse de clasicii pedagogiei universale, ele trebuie totuşi scoase la lumină, pentru — a cunoaşte mai bine începuturile gîndirii noastre pedagogice şi a folosi ceea ce găsim în ea deosebit de valoros.

In „Amintirile“ sale, neîntrecutul povestitor *I. Creangă* a descris în cîteva pagini tocmai chinurile la care erau supuşi elevii şcolii catihetice din Fălticeni — „Unii dondăneau ca nebunii pînă-i apuca ameţeala; alţii o duceau numai într-un muget, cetind pînă le pierea vederea; la unii le umblau buzele parcă erau cuprinşi de pedepsie; cei mai mulţi umblau besmetici şi stăteau pe gînduri, văzînd cum îşi pierd vremea... Şi turbare de cap şi frîntură de limbă ca la aceşti nefericiţi dascăli nu mi s-a dat a vedea; cumplit meşteşug de tîmpenie, doamne fereşte!“

Creangă ne arată şi care sînt cauzele care au făcut din această şcoală un „cumplit meşteşug de tîmpenie“.

Cu nişte profesori care şi ei se mirau cum de au ajuns profesori şi care se mulţumeau doar să spună elevilor „luaţi de ici pînă ici“, cu nişte manuale din care elevii nu înţelegeau nimic, — deşi vedeau că sînt scrise în romîneşte — sigur că nici nu se putea realiza mai mult.

Vorbind despre şcoala de la Fălticeni, Creangă a supus unei severe critici nu numai gramatica lui Măcărescu, după care învăţau viitorii dascăli, dar şi celelalte manuale. In timpul cînd el îşi scria amintirile era o „posderie de gramatici, unele „raţionate“, altele „dezvoltate“ şi ticsite de „complimente“ care trebuie spus fără compliment, îţi explică... pînă ce nu se mai înţelege nimică; adică făcute anume pentru copii, de se joacă cu dînsele, de uşoare ce sînt“.

Creangă a luptat pentru un învăţămînt pe măsura puterii copiilor, un învăţămînt conştient care să folosească gîndirea elevilor şi, mai ales, a luptat pentru alcătuirea unor manuale în care să se ţină seama de posibilităţile elevilor, de dezvoltarea treptată a cunoştinţelor şi a deprinderilor lor.

Marele prieten al lui Creangă, poetul *M. Eminescu* ne-a lăsat cîteva idei preţioase în legătură cu problema supraîncărcării elevilor. El se ridică cu hotărîre împotriva programelor încărcate, din cauza cărora elevii n-ajung să ştie nimic cumsecade, ci apucă numai din toate cîte ceva, fără a şti nimic în fond.

[1] *K. D. Uşinski* — Opere pedagogice alese. Vol. II, pag. 337, ed. rusă.

„La noi — spune Eminescu — acela se crede a fi mai destoinic şi mai bun, care ştie multe; pe cînd lucrul principal este de a şti puţine dar bine şi acel puţin să fie ales“ [1].

El consideră că în şcolile primare şi secundare trebuie să se insiste mai mult asupra educaţiei, asupra dezvoltării forţelor psihice nu asupra învăţăturii care, în mod deosebit, se dă la universitate. „Valoarea educativă a instrucţiei primare şi secundare e cu mult mai mare decît valoarea de mii de cunoştinţe pe jumătate pricepute, prinse din aer, nesigure şi neclare care introduc un haos în mintea copilului şi rămîn un haos chiar cînd omul îmbătrîneşte“ [2].

Lipsa de interes faţă de învăţătură pe care o aveau majoritatea elevilor din vremea sa, se datoreşte, după părerea lui Eminescu, tocmai sistemului de a pune pe elevi să înveţe pe de rost idei pe care nu le pricepeau.

Deosebit de valoroase ni se par rîndurile în care Eminescu se referă la odihna elevilor.

„Sistemul instrucţiei noastre — spune el — neîntemeindu-se pe priceperea obiectelor predate, ci pe memorarea de reguli abstracte şi de cuvinte, copilul n-are niciodată acel repaos al creierului care consistă tocmai în întrebuinţarea nu simultan, ci consecutiv, pe rînd, a facultăţilor... Partea lexicală a limbilor, limbile însile au a face mai mult cu memoria; acolo ea va şi trebui înhămată. Dar mîntuind cu lecţia de limbă, el trebuie să exercite alte facultăţi şi pe cealaltă s-o lase să se odihnească. Deci matematica trebuie să fie predată astfel, încît să aibă a face numai cu facultatea judecăţii“ [3].

Considerăm însă că în procesul de învăţămînt se pot întîlni greu lecţii în care se face apel numai la unul dintre procesele psihice; de aceea nu se va putea să avem ore în care să se solicite numai memoria elevilor, iar în altele numai gîndirea. În cadrul aceleiaşi lecţii însă, este posibil şi trebuie să dăm posibilitate elevilor să folosească consecutiv diferite procese psihice.

Un alt scriitor al nostru care a fost timp îndelungat şi profesor şi care ne-a lăsat în unele din articolele sale cîteva idei valoroase în legătură cu problema pusă în discuţie este *Al. Vlahuţă*.

Vlahuţă, ca şi M. Eminescu, se declară împotriva programelor din vremea sa — mai ales, a programelor şcolii primare.

„Programele sînt greşite... Închipuiască-şi cineva un biet copil de zece ani, recitind papagaliceşte isprăvile împăratului Traian şi colonizarea Daciei cu romani şi cu aceeaşi nevinovată seriozitate, înşirînd minunile şi patimile lui Isus Hristos... Ce poate el înţelege şi reţine cu folos din această hărmălaie de vorbe? Ce proces intelectual — afară de un dresaj mneomotehnic de animal — Ce aţîţare de gînduri desluşite se poate petrece într-un cap de zece ani?... [4].

---

[1] *M. Eminescu* — „Pensionatul normal de domnişoare“ articol publicat în Curierul de Iaşi 1877; citatul luat din lucrarea lui M. Ştefan „Mihai Eminescu revizor şcolar“, pag. 263.

[2] *M. Eminescu* — „Asupra Geografiei Romîniei“ de C. Michaelescu, din ziarul Timpul 1878, citat din op. cit. pag. 265.

[3] *M. Eminescu* — Academia R.P.R., manuscris 2258, pp. 249—251 din M. Ştefan „M. Eminescu revizor şcolar“, pag. 114.

[4] *A. Vlahuţă* — „Spoială şi funcţionarism“ vol. Opere alese, Ed. de Stat, 1949, pag. 187.

Ridicîndu-se împotriva împovărării elevilor cu cunoştinţe Vlahuţă cere ca învăţătorul să provoace curiozitatea copilului, să-i dezmorţească mintea, să-i dezvolte forţele psihice, considerînd aceasta „de o mie de ori mai folositoare decît toată spoiala enciclopedică, cu care vine înzestrat din cei patru ani de pisogeală şi de bucherie zăpăcită" [1].

Ca şi Creangă, Al. Vlahuţă, pune de multe ori, împovărarea elevilor, pe seama manualelor care nu sînt făcute pe înţelesul copiilor. De aceea el sfătuieşte pe acela care şi-ar lua sarcina de a face o carte pentru copii să se gîndească mult la mintea şi priceperea şcolarilor şi nu la numărul exemplarelor ce se vor desface anual.

★

Cea mai mare parte din ideile pedagogilor cu privire la supraîncărcarea şi oboseala elevilor în şcoală au rămas doar pe hîrtie atîta timp cît educaţia şi instrucţia tinerei generaţii au fost arme în mîna claselor dominante.

Chiar burghezia, care la începutul dezvoltării ei se ridicase împotriva învăţămîntului feudal, acceptă în mod tacit — cel puţin în practică — un învăţămînt cu o sumedenie de cunoştinţe fără legătură cu nevoile vieţii, care împovăra memoria copiilor, neglijînd, de cele mai multe ori, dezvoltarea celorlalte procese psihice, mai ales gîndirea.

Fără îndoială că şcoala burgheză a avut şi unele realizări preţioase pe care le putem valorifica; dar problema supraîncărcării şi oboselii elevilor n-a rezolvat-o şi nici nu putea s-o rezolve.

De aceea, Lenin cere ca din şcoala veche să nu preluăm „împovărarea memoriei tînărului cu o cantitate infinită de cunoştinţe din care nouă zecimi erau nefolositoare iar o zecime denaturate..." [2].

In şcoala orînduirii socialiste s-a pus din nou problema selecţionării cunoştinţelor ce trebuie să se însuşească de către elevi şi continuă — de data aceasta cu succes — să se ducă lupta împotriva împovărării elevilor.

Unul din clasicii pedagogi sovietici care se referă la această problemă este N. K. Krupskaia. Nadejda Constantinovna se referă, în numeroase articole şi cuvîntări, la problema împovărării şi oboselii elevilor, într-o vreme în care în şcoala sovietică se căutau căile pentru a se asigura o activitate raţională.

Ea se ridică împotriva faptului că în şcoală se acordă prea multă atenţie memorării şi prea puţină gîndirii şi activităţii independente a elevilor şi cere să existe o grijă deosebită pentru respectarea puterilor elevilor. „Trebuie s-avem în vedere, spune Krupskaia, că oboseala îi cuprinde pe copii mult mai repede decît pe oamenii adulţi... Dacă împovărăm copiii peste puterile lor, vom creşte nişte leneşi, vom forma oameni care vor munci neglijent. Trebuie să facem în aşa fel, încît munca să fie interesantă, pe măsura puterilor lor" [3].

Deosebit de valoroase sînt ideile N. K. Krupskaia în legătură cu împovărarea elevilor în cadrul activităţii extraşcolare. Ea sfătuieşte instructorii de pionieri să se gîndească foarte serios cum organizează

---

[1] *A. Vlahuţă* — „Spoială şi funcţionarism" vol. Opere alese, Ed. de Stat 1949, pag. 189.
[2] *V. I. Lenin* — Marx-Engels, Marxism, Ed. P.M.R., vol. II, 1949, pag. 469.
[3] *N. K. Krupskaia* — Opere pedagogice alese. Ed. de stat did. şi ped. 1952, pag. 141

activitatea socială printre copii, pentru ca aceasta să nu le ocupe tot timpul, să nu-i împiedice şi să-i ajute la învăţătură.

Nesocotirea puterilor copiilor nu face decît să dăuneze sănătăţii şi pregătirii lor şcolare. „Să nu supraestimăm puterile copiilor — spune Krupskaia, să nu-i surmenăm. Mă surprinde cît de des nu ţinem seama de puterile copiilor“ [1].

Pe de altă parte Krupskaia atrage atenţia asupra unor exagerări care se întîlnesc uneori în organizarea odihnei. Astfel, ea arată că există prea mult preocuparea pentru distrarea copiilor, pentru răsfăţarea lor şi, cu timpul, ei se vor plictisi de distracţiile pe care le au şi vor cere altele şi mereu altele. În felul acesta nu se poate educa viitorul constructor al noii societăţi.

Copiilor să li se dea de lucru — după puterile lor — şi mai ales să li se acorde mai multă independenţă. „Mă tem — spune Krupskaia — că nu prea le trezim copiilor interese noi, că le standardizăm prea mult viaţa, că-i ţinem prea mult sub tutelă“ [2].

Supraîncărcarea, tutelarea ca şi distrarea exagerată a copiilor au acelaşi rezultat: formarea unor oameni lipsiţi de iniţiativă, de interes, molatici, incapabili de muncă.

★

Din această sumară expunere a părerilor diferiţilor pedagogi cu privire la supraîncărcarea şi oboseala elevilor, se pot desprinde unele concluzii valoroase. Valoarea acestor concluzii nu stă în noutatea lor, ci în faptul că atrag atenţia asupra unor adevăruri pedagogice îndeobşte cunoscute, dar care — poate tocmai pentru că sînt aşa de cunoscute — sînt neglijate.

— Toţi aceia cărora le-am prezentat părerile în rîndurile de faţă, sînt de acord ca *tînăra generaţie să nu fie împovărată cu un volum prea mare de cunoştinţe.* Această împovărare duce la o pregătire superficială a elevilor, întrucît ei ştiu din toate cîte ceva dar nimic în mod temeinic, dăunează sănătăţii lor, împiedică dezvoltarea creierului tocmai la o vîrstă cînd ei trebuie ajutaţi să se dezvolte, distruge orice dragoste şi interes pentru învăţătură.

Toţi marii pedagogi cer să se dea numai acele cunoştinţe, priceperi şi deprinderi care sînt necesare în viaţă şi care sînt potrivite puterilor elevilor. Maxima „non multa, sed multum“ a stat şi la baza concepţiilor lor didactice.

Toţi insistă asupra necesităţii ca în şcolile elementare şi medii să existe îndeosebi *preocuparea pentru dezvoltarea proceselor psihice ale elevilor,* mai ales pentru dezvoltarea gîndirii. Prin continua exercitare a proceselor de cunoaştere, elevii să fie deprinşi a-şi concentra atenţia timp îndelungat asupra unei activităţi, a gîndi şi rezolva în mod independent principalele probleme pe care şcoala le pune în faţa lor. Elevii să fie deprinşi să depună eforturi — dar pe măsura puterilor lor — şi să nu suporte să le treacă timpul fără nici o activitate.

Locke, Rousseau, Pestalozzi, Uşinski, chiar şi Eminescu al nostru consideră că dezvoltarea proceselor psihice, antrenarea lor pentru munca

[1] *Krupskaia* — Opere pedagogice alese. Ed. de stat did. şi ped. 1952, pag. 392.
[2] *idem,* pag. 392.

intelectuală şi fizică este mult mai importantă decît însuşirea unor cunoştinţe superficiale. Toţi aceştia — afară de Rousseau — nu sînt nicidecum adepţi ai curentului culturii formale, dar ei sînt convinşi de acest adevăr: cunoştinţele nu valorează nimic dacă n-au devenit un bun propriu al celui care le-a însuşit, ci sînt — folosind expresia lui Eminescu — ca nişte coji deşarte care încarcă memoria în zadar.

Se insistă ca *învăţămîntul — în deosebi la început — să fie atractiv, interesant, plăcut.* Elevii trebuie să găsească în învăţătură o activitate care să corespundă nevoilor lor de a cunoaşte, de a activa şi de a se bucura.

Învăţămîntul le este plăcut nu numai cînd ia forma jocului, ci şi atunci cînd văd că eforturile lor sînt încununate de succes. Succesul la învăţătură le dă încredere în forţele lor, curaj, dragoste de muncă. Toate acestea fac să crească puterea de muncă şi să se preîntîmpine oboseala.

Mijlocul cel mai bun de a asigura o *odihnă raţională* a copiilor constă în alternarea muncii intelectuale cu exerciţiile fizice sau cu munca fizică. Alteori se poate folosi alternarea obiectelor de învăţămînt şi chiar alternarea proceselor psihice solicitate în procesul învăţării. Odihna să fie nu numai o recreaţie pentru procesele psihice, ci şi un mijloc de întărire a sănătăţii organismului.

Insistîndu-se asupra grijii pentru odihna copiilor aproape toţi pedagogii atrag atenţia asupra pericolului pe care-l prezintă odihna înţeleasă ca inactivitate.

Oboseala nu este numai rezultatul însuşirii unui număr prea mare de cunoştinţe. Ea se datoreşte şi metodelor folosite, întrucît acestea pot fi nepotrivite vîrstei elevilor sau conţinutului procesului de învăţămînt; alteori folosirea aceleiaşi metode plictiseşte pe elevi.

Uneori oboseala provine din activitatea extraşcolară nejust organizată, monotonă sau peste puterile elevilor.

Manualele prin stilul lor, prin limba pe care o folosesc, prin felul cum tratează problemele prezentate în programă, pot contribui în mare măsură la supraîncărcarea elevilor. Astfel de manuale aduc mai multă pagubă decît cîştig, prin dezgustul pe care-l sădesc în copii pentru carte în general.

★

Sigur că un articol de revistă nu poate epuiza întreaga bogăţie de idei a marilor teoreticieni ai pedagogiei, în legătură cu problema supraîncărcării. S-a putut constata însă că multe din afirmaţiile lui Komenski, Locke, Rousseau, Uşinski ş.a., nu sînt deloc învechite. Dimpotrivă, ele abia acum pot trece din domeniul teoriei în domeniul practicii.

Acum — pe baza bogatei moşteniri pedagogice — putem să trecem la înfăptuirea maximei lui Pliniu — mereu actuală — *„non multa, sed multum"*.

DIN EXPERIENȚA ȘCOLII NOASTRE

DESPRE EVITAREA SUPRAÎNCĂRCĂRII ELEVILOR

Prof. A. GAVENEA
Șeful Secției de învățămînt,
raionul Stalin, regiunea Stalin.

Conținutul obiectelor de învățămînt și metodele de predare trebuie să fie în strînsă concordanță cu particularitățile psiho-individuale ale elevilor. Neconcordanța dintre acești factori tulbură procesul instructiv-educativ; de aici rezultă atîtea consecințe negative.

Una dintre neconcordanțe o reprezintă supraîncărcarea elevilor. Copilul și tînărul crește și se dezvoltă incontinuu. Posibilitățile lui fizice și psihice cresc mai ales datorită intervenției educației și instruirii în familie, școală și societate. Neglijarea posibilităților de care dispune elevul la un moment dat, neglijarea dezvoltării lui în procesul de învățămînt poate da naștere la două feluri de greșeli: ori să nu ne folosim de întreaga energie de care dispune elevul, de întreaga lui putere de a învăța, ori să abuzăm de această putere și să-l istovim. În ambele cazuri consecințele sînt cît se poate de grave.

De aici izvorăsc tot felul de complicații din care elevii în cauză caută să găsească o ieșire, de cele mai multe ori nepotrivită cu scopurile urmărite de noi, educatorii. De pildă, să ne referim la faptul că prin firea lui copilul este activ. Dacă noi nu folosim în întregime această însușire a copilului, ea va slăbi sau va fi folosită în direcții contrare scopurilor educative; dacă strivim această nevoie a lui de a fi activ supunîndu-l la eforturi neconsimțite de el sau prea mari, copilul se descurajează, devine pasiv sau va activa în direcții opuse ori neconforme cu țelurile educației. Un elev strivit de cerințe prea mari și mai ales nepotrivite vîrstei sale — cîteodată cerințe absurde — ori se apucă să învețe mecanic, ori nu va mai învăța. Nu auzim noi foarte frecvent spunîndu-se: „Nu vor să învețe elevii", „Nu-i interesează nimic". Cum se explică faptul că în unele clase elevii sînt foarte vioi, dornici să răspundă, bine dispuși și în alte clase predomină apatia și lipsa de interes? În aceste din urmă clase ori puterile elevilor nu au fost puse în acțiune îndeajuns, ori au fost strivite de un material și îndeosebi de o metodă nepotrivită, ori și de una și de alta.

Materialul neselecționat cu grijă și nerepartizat pe clase în conformitate cu legile de dezvoltare a copilului, metodele nepotrivite de predare ca și metodele greșite de lucru ale elevilor, nefolosirea rațională a unui anumit timp necesar învățării și pregătirii lecțiilor sînt tot atîtea cauze care determină supraîncărcarea. Deci materialul, metoda și timpul folosit, raportate la legile și condițiile de dezvoltare a copilului, ar fi în

ultima instanță cei trei factori corelați în problema pe care o discutăm (înțelegem acești factori în sensul cel mai larg).

De multe ori noi, profesorii, nu ne dăm seama de existența unei supraîncărcări sau, dacă ne dăm seama, o privim cu indiferență, acceptînd-o. Cel ce o simte însă este elevul. Noi simțim uneori numai reacțiile sale indirecte, pentru că direct elevul nu ne-o spune. Simțim că nu e atent, că uită, că nu-și face temele, că a învățat mecanic, că e lipsit de interes pentru lecție etc., că în realitate există o supraîncărcare, cel puțin pentru o bună parte dintre elevi.

Să luăm cîteva exemple. Materialul prevăzut de planul de învățămînt, programe și manuale nu totdeauna este eșalonat proporțional cu capacitatea de muncă a elevilor. La clasa I elevii fac eforturi deosebit de mari, pentru ca în clasele următoare pînă la clasa a IV-a acest material să nu ceară eforturi crescînde, proporționale cu cele depuse în clasa I. Natural, la această disproporționalitate se adaugă și metodele și cerințele învățătorilor de la clasele a II-a și a III-a care uneori nu activizează puterile de care sînt capabili elevii. Se observă că mulți învățători vor să predea la clasa a II-a pentru că ar fi mai „ușor". La trecerea în clasa a V-a, din punct de vedere al cantității și al calității materialului — la care se adaugă și sistemul de lucru cu mai mulți profesori — se face un salt deosebit de mare. Ne întrebăm dacă psihologia copilului arată că, pe linia dezvoltării lui, la 10—11 ani el face un salt egal cu acela cerut de greutatea clasei a V-a. Acest salt al programelor la clasa a V-a e cu atît mai dăunător cu cît învățămîntul de 7 ani trebuie să se generalizeze în următorii ani, cuprinzîndu-se deopotrivă, atît elevii buni cît și elevii mai puțin pregătiți. Observăm, deci, că din acest punct de vedere sîntem siliți să facem cu elevii eforturi, cînd prea mari, cînd prea mici. Nu urmărim o progresivitate firească în dozarea eforturilor. E ca și atunci cînd un halterofil nu se antrenează progresiv, ci începe cu greutăți de 150 kg, continuă cu greutăți de 50 kg, apoi de 300 kg etc.

Sînt elevi din clasele V—X care lucrează cu peste 25 de caiete în mod permanent, iar numărul greșelilor făcute în lucrările din aceste caiete sînt proporționale cu numărul acestor lucrări.

Există vreun argument plauzibil pentru a justifica faptul ca un copil de 12—14 ani să lucreze mai mult de 8 ore pe zi, deci mai mult decît un om matur în deplinătatea forțelor sale?

Învățătura fără încordarea atenției nu se poate concepe, iar atenția încordată mult timp obosește și favorizează în primul rînd uitarea, fapt ce trebuie luat în seamă în mod deosebit.

O probă evidentă de supraîncărcare ne-a demonstrat-o și ultima perioadă a anului școlar trecut; munca neîntreruptă de la 1 martie la 20 iunie, ca și aceea din perioada de recapitulare și de examene, cînd s-au cerut eforturi mari, a provocat oboseala elevilor. De aceea, în perioada recapitulării finale am lucrat cu elevi obosiți.

Nu e nevoie să se insiste prea mult spre a se demonstra existența, în general, a supraîncărcării și în special la unii elevi. Multe rezultate la examene au demonstrat-o cît nu se poate mai clar.

Trebuie să ne gîndim serios la evitarea ei, întrucît succesul elevilor noștri depinde, în mare măsură, de acest fapt. Și aceasta cu atît mai mult cu cît majoritatea posibilităților de evitare a supraîncărcării stau în mîna noastră, a învățătorilor și profesorilor. Evident că în problema

aceasta o mare importanţă o au măsurile luate de Ministerul Învăţămîntului, de autorii de manuale pe baza Hotărîrii C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală din R.P.R.

Justa alcătuire a planurilor de învăţămînt, a programelor, manualelor, reducerea volumului lor şi prelungirea duratei de şcolaritate constituie unele din aceste măsuri.

A reduce conţinutul materialului de învăţat este relativ uşor, a-l selecţiona şi a-l repartiza potrivit vîrstei elevilor, aceasta este mai greu. Cînd vorbim de reducere trebuie să avem în vedere un lucru: o încărcare progresivă a planului de învăţămînt, a programelor şi a manualelor este o necesitate impusă de realităţile social-culturale sau economice. Ştiinţa a făcut în ultimul timp cuceriri importante. Şcoala nu poate rămîne indiferentă la progresele ei, nu poate să se izoleze de realitatea vieţii, a culturii şi civilizaţiei. Şcoala trebuie să meargă în pas cu vremea. Volumul cuceririlor omeneşti creşte acuma de la un deceniu la altul. Ceea ce se învaţă azi în şcoală depăşeşte cu mult cele învăţate acum 50 de ani; ceea ce se va învăţa peste 50 de ani va depăşi mult ceea ce se învaţă azi.

Din ceea ce a realizat cultura şi civilizaţia noi alegem ce este important ca material pentru educarea şi instruirea elevilor şi accesibil lor la vîrsta respectivă. Toate cuceririle omului sînt importante, dar din punct de vedere educativ, unele sînt, la un moment dat, mai accesibile decît altele pentru înţelegerea elevilor. „O scrisoare pierdută" de I. L. Caragiale e o operă foarte importantă din punct de vedere al artei dramatice, din punct de vedere al felului cum este zugrăvită şi criticată societatea burgheză de la sfîrşitul sec. al XIX-lea din ţara noastră; dar ca obiect de studiu în clasa a VII-a este mai puţin accesibilă înţelegerii elevilor acestei clase, deoarece ei nu o pot înţelege în esenţa ei, din cauza cunoştinţelor limitate, a lipsei de experienţă a vieţii sociale la 14 ani. „Conul Leonida faţă cu reacţiunea" ar fi mai potrivită.

Supraîncărcarea provine nu numai din cauza cantităţii materialului de învăţat, ci de cele mai multe ori din cauza nepotrivirii lui calitative pentru anumite faze de vîrstă a elevilor. Deci, calitatea materialului poate favoriza sau evita supraîncărcarea mult mai mult decît cantitatea lui. Valoarea obiectivă a materialului poate să nu se potrivească cu valoarea lui din punct de vedere subiectiv, din punct de vedere al elevului.

Calitatea aceasta poate fi privită şi din punctul de vedere al felului de prezentare a materialului. Verificînd lectura particulară a elevilor claselor V—VII, am constatat că mulţi dintre ei au citit cu deosebită plăcere unele cărţi cum sînt lucrările lui Jules Vernes, fără să se sperie de vastitatea lor, în timp ce lecţiile de cîteva pagini din manualele de geografie, cu foarte mare greutate şi neplăcere le studiau. Manualul nu supraîncarcă prin materialul mult, ci prin neselecţionarea şi lipsa de calitate a prezentării lui. In mîna autorilor de manuale sînt minunate mijloace de evitarea supraîncărcării, atît în ceea ce priveşte alegerea materialului, cît şi prezentarea lui pedagogică. Se constată că multe cărţi sînt căutate de către publicul cititor nu numai pentru conţinutul lor ci, cu mult mai mult, pentru felul cum este redat acest conţinut. Nu ne sfiim să credem că marii artişti sînt şi mari pedagogi. De pildă, Ion Creangă, nu s-a dovedit pedagog numai în alcătuirea de manuale şcolare, ci în toată opera lui se oglindeşte această mare calitate. Autorii

de manuale, învățătorii și profesorii au de învățat mult de la artiști, dacă vor să înlăture supraîncărcarea elevilor.

Așadar, în considerațiile noastre nu privim supraîncărcarea și lupta pentru prevenirea ei numai din punct de vedere obiectiv ci, în special, din perspectiva subiectivului; între aceste două puncte de vedere nu trebuie să fie un decalaj sau un contratimp.

La o anumită vîrstă, elevii au anumite posibilități naturale care sînt necesare pentru „a învăța". Posibilitățile lor naturale pot fi mărite și prelungite prin educația și instruirea, prin antrenarea lor, prin mărirea capacității de a învăța, de a lucra, de a cerceta, în ultima instanță, de a crea; de aici rezultă apoi dragostea pentru studiu, interesul și dragostea pentru viața însăși, optimismul. Deci, cu deosebire, se pune problema măririi potențialului de forțe al elevilor, cu ajutorul cărora ei pot trece de la o cunoaștere aproximativă la o cunoaștere din ce în ce mai completă, cu mai multă repeziciune și siguranță. Aci se află o pîrghie importantă pentru a preîntîmpina supraîncărcarea.

Un același material poate fi „greu" sau „ușor" pentru elevi de aceeași vîrstă, nu din cauza materialului ci din cauza capacității mai ridicate sau mai scăzute cu care elevii abordează aceste materiale.

Un exemplu: s-a dat spre rezolvare, elevilor din cinci clase a IV-a, care lucrau în aceleași condiții o problemă de aritmetică de puterea acestei clase. Elevii din două clase au rezolvat corect problema în proporție de 90—95%, în interval de 20—30 minute. Elevii din celelalte trei clase au rezolvat-o în proporție de 50—60%, în interval de 35—45 minute. Restul de 40—50% dintre elevii claselor din urmă nu au rezolvat-o corect nici după 45 de minute. Observăm, deci, că diferențele nu au existat în ceea ce privește materialul, ci în ceea ce privește lucrul cu acest material. Elevii primelor două clase au lucrat cu ușurință și exactitate, aveau foarte puține greșeli și greșeli îndreptate — deci prima încercare a fost sigură. Acești elevi erau deprinși cu ordine în rezolvarea de probleme, aveau un plan de rezolvare, deci o tehnică formată; lucrările lor erau ordonate, prezentate estetic. Ceilalți elevi — în majoritate — trecuseră direct la calcule, nu aveau un plan de rezolvare sau acesta era greșit. Pentru același calcul încercaseră de mai multe ori; la mulți elevi lipsea succesiunea ordonată a lucrărilor, așa că pînă la urmă mulți s-au încurcat, deși au cheltuit mai mult timp.

Prin urmare, observăm că pentru unii elevi problema a fost „grea", pentru alții „ușoară". Unii elevi posedau deprinderea și tehnica necesară rezolvării, posedau o capacitate de a judeca și de gîndire mai dezvoltată și toate acestea i-au adus repede de la cunoscut la necunoscut. Cercetîndu-se caietele de teme pentru acasă ale elevilor cu rezultate slabe, s-a observat că deseori ei începuseră rezolvări de probleme pe care nu le terminaseră sau le copiaseră de la alții; s-a aflat că se făcuseră cu ei puține exerciții de rezolvare, așa încît nu aveau tehnica muncii individuale în această direcție.

Verificînd foarte multe compuneri ale elevilor din diferite clase cu tema „primăvara", s-a observat că, în majoritatea cazurilor, elevii se foloseau de expresii și fraze memorate de la învățători, sau din carte; unele expresii erau de multe ori banale și seci. Le lipseau acestor elevi

nu numai reprezentările necesare despre primăvară, dar în cea mai mare parte, priceperea de a dispune aceste reprezentări în forme noi şi variate, deci le lipsea puterea de imaginaţie. Fără capacitatea de reprezentare şi de imaginaţie munca elevilor devine grea şi dă rezultate slabe.

Puterea de observaţie, de reprezentare, de judecată şi de gîndire, de imaginaţie, puterea de a voi şi de a simţi prin ele înseşi devin forţe care fac pe elevi să nu se sperie de greutăţi, să fie plini de interes şi harnici, să iubească învăţătura. În practica muncii şcolare, aceste posibilităţi ale elevilor nu sînt totdeauna cultivate, antrenate progresiv sau sînt cultivate întîmplător. Acest potenţial al elevilor trebuie dezvoltat sistematic, cu perseverenţă. Faptele ne dovedesc că nu totdeauna educatorii ştiu ceea ce este reprezentarea, gîndirea sau imaginaţia şi cum se dezvoltă ele. În cazul acesta numai întîmplarea şi un practicism îngust vor realiza ceva. Astfel lucrăm empiric, nu ştiinţific. E ca şi atunci cînd cineva vrea să ajungă într-o localitate oarecare, dar nu ştie cu precizie unde se găseşte şi prin ce mijloace se poate ajunge în acea localitate; călătorind la întîmplare, poate o va găsi.

Să ne gîndim la ce consecinţe nefaste duce lipsa de curiozitate a elevilor. Copilul este curios în mod natural din vîrsta fragedă. Or, curiozitatea — acest reflex al investigaţiei — nu-i legată numai de vîrsta mică, ci de toate vîrstele; numai că această curiozitate, nesatisfăcută la timpul ei, se ofileşte ca o floare care n-are lumină, căldură şi hrană. Pentru mulţi elevi şcoala şi împrejurările au avut ca efect veştejirea curiozităţii.

Curiozitatea elevilor trebuie cultivată cu multă grijă, dacă vrem ca ei să-şi încordeze eforturile în mod firesc. A cultiva curiozitatea înseamnă a răspunde acestei curiozităţi, a o trezi prin lecţiile, activităţile şi manualele noastre. A cultiva curiozitatea presupune însă şi o altoire a ei pe deprinderea şi priceperea de a observa, o altă pîrghie nepreţuit de valoroasă pentru mărirea capacităţii elevilor de a învăţa şi a se pregăti multilateral. Elevul care nu are dorinţa de a observa şi capacitatea de a observa bine e ca şi cum ar trece prin şcoală şi realitate cu ochii închişi şi urechile înfundate.

Adesea între şcoală şi realitate se pun bariere. Elevii învaţă fără să observe realitatea, învaţă numai din observaţiile altora, sau din unele observaţii proprii sporadice şi nesistematice. Ei nu trebuie să fie orientaţi numai să observe, dar şi cum trebuie să observe. Pentru aceasta e necesar să facem cu ei lecţii în care să-i deprindem cum să observe. Să le cultivăm adică, nu numai deprinderea de a observa, ci şi priceperea de a observa. Uneori vedem cîte un bunic plimbîndu-se cu nepoţeii prin parc, prin pădure, pe cîmp, răspunzînd la atîtea întrebări puse de copii şi explicîndu-le multe lucruri interesante pe care le întîlnesc în cale. Adesea aceşti copii nu întîmpină greutăţi în şcoală, aşa cum nu întîmpină acei copii care în vîrstă mică au auzit multe poveşti. Bunicul, în cazul acesta, face un oficiu mai bun decît unele şcoli care închid copiii între cei patru pereţi, unde cu greu pătrunde variata şi multicolora realitate — doar prin glasul cărţilor, spusele profesorilor, sau unele imagini care redau mult mai puţin din realitate decît acest contact viu şi nemijlocit. Filmul romînesc, „Nufărul roşu", ne demonstrează ceea ce vrea copilul şi ceea ce-i dăm noi cîteodată. Aspiraţiile lui înfrînte între

cei patru pereți ai clasei de către un didacticism îngust înfloresc acolo unde freamătă viața păsărilor și plantelor, pe care le iubește atît de mult nu desenate pe tablă, ci așa vii cum sînt, în cuibul lor, în bălți și margini de păduri. Aducîndu-le în clasă, le va desena, le va clasifica, le va găsi legile de dezvoltare. De iubit, le va iubi numai așa vii cum sînt acolo unde trăiesc și cresc.

Problema formării unor deprinderi și priceperi e o problemă capitală pentru evitarea supraîncărcării. În munca de îndrumare și control am găsit elevi de clasa I care citeau cu multă expresivitate, care nuanțau cu multă finețe frazele, textul în întregime. Pe de altă parte, găsim elevi din clasele V—X, care ne uimesc printr-o citire monotonă, searbădă, psalmodiată, mecanică a unor texte cîteodată de o rară frumusețe. Are vreo importanță mare acest lucru? Credem că are o importanță foarte mare. Cine a privit o clasă de elevi cărora învățătorul sau profesorul le citește expresiv, a văzut cum elevii abia respiră, nu fac cea mai mică mișcare, în timp ce au atenția încordată, iar gîndurile, fantezia și sentimentele lor urmăresc cele citite, sînt active. Acela și-a dat seama ce importanță are citirea expresivă.

Ce ușor se face educarea sentimentelor prin acest mijloc care stă la îndemîna oricui! Nu se poate ierta greșeala de a nu se citi expresiv; elevii iubesc și doresc cu atîta ardoare expresivitatea în vorbire și citire. Deci, deprinderea de a citi și vorbi expresiv devine ea însăși o forță în înțelegerea literaturii, în îndrăgirea ei, în cultivarea sentimentelor, fanteziei etc., care și ele, la rîndul lor, sînt tot atîtea forțe pentru mărirea capacității necesare prevenirii oboselii și supraîncărcării elevilor, în scopul pregătirii pentru viață.

Un alt fenomen vrednic de a fi luat în seamă este acela că deși din clasa I pînă în clasa a VII-a elevii învață foarte multă gramatică — numai în clasa V-a verbul se învață în 34 de lecții—, cu toate acestea exprimarea lor orală și scrisă la toate obiectele de învățămînt suferă ori din cauza neputinței aproape totale de a se exprima, ori din cauza numărului mare de greșeli în exprimare. Gramatica de multe ori se cunoaște, dar regulile ei nu se aplică. La examenul de fine de an în anul școlar trecut am obesrvat că majoritatea elevilor din clasa a VII-a au avut puține greșeli la analiza gramaticală. Greșelile din lucrările de lectură literară — greșeli de neaplicare a regulilor gramaticale — au fost cel puțin de două ori mai multe. Prin urmare consumăm enorm de mult timp cu studiul gramaticii și rezultatele sînt decepționante uneori. Credem că este necesar să se predea mai temeinic și metodic gramatica, punîndu-se accentul pe formarea deprinderii elevilor de a aplica regulile gramaticale, ca să se poată exprima corect, oral și scris.

Cînd este vorba de aceste pîrghii importante care feresc pe elevi de supraîncărcare — din care am dat cîteva exemple — putem adăuga și altele ca: deprinderea de a calcula oral rapid la matematică, deprinderea și priceperea de a lucra independent în laborator, în atelier, pe cîmpul de experiență, de a pregăti temele pentru acasă, a învăța după manual, a studia o carte etc.

Multe cunoștințe se vor uita — deși trebuie să luptăm împotriva uitării—, dar deprinderile și priceperile formate cu grijă, consolidate,

nu se uită uşor; multe nu se uită niciodată. Nu putem sublinia îndeajuns acest lucru, în special la clasele I—IV.

La clasele mijlocii şi mari profesorii trebuie să aibă grijă ca energiile adunate cu atîta sîrg în deprinderile şi priceperile dobîndite de elevi în anii anteriori să nu se irosească.

O supraîncărcare a elevilor provine foarte frecvent din neînţelegerea materialului care se predă. Consecinţele, în cazul acesta, sînt dezastruoase. Astfel, elevul nereuşind să înţeleagă lecţia, nu va reuşi nici să-şi facă temele acasă, nu va putea aplica cunoştinţele, nu va putea să înţeleagă alte lecţii viitoare, nu va putea stabili legături între cunoştinţe.

Nereuşita la învăţătură provoacă lipsa de interes, stinge curiozitatea, în general are un efect inhibitoriu mare. Dacă am observa elevii mici şi mari, ne-am da seama că foarte mulţi dintre ei întîi îşi fac temele pentru acasă la obiectele la care le pot executa uşor, la care au înţeles mai bine, lăsîndu-le pe celelalte mai „grele" tot mai la urmă, iar alteori nici nu le mai fac sau le copiază de la alţi elevi. Deci, trebuie să se dea elevilor posibilitatea să obţină succese şi primul succes este înţelegerea, care dă aripi şi forţe noi pentru alte succese viitoare. Totul este ca aceste succese să fie reale, nu iluzorii.

Sînt unele nereuşite mai mici care, dacă sînt numeroase, apasă ca un balast greu ce îngreuiează munca elevilor; aceste nereuşite mici sînt greşelile de tot felul — de vorbire şi scriere, de calcul etc. Aceste greşeli sînt un fel de paraziţi, un fel de buruieni în culturi. Atîta energie şi timp se pierd cu îndreptarea acestor greşeli, care ne opreşte pe noi în loc şi opreşte şi pe elevi, cînd mai firesc ar fi să le prevenim aşa cum previne agricultorul chibzuit apariţia buruienilor. O evitare a greşelilor este egală cu o evitare a supraîncărcării.

Privind din alt punct de vedere problema de care vorbim, vom constata unele lucruri care nu sînt de mai puţină importanţă. Sînt unele discipline sau ramuri ale disciplinelor la care în clasele V—VII sau în şcoala medie elevii întîmpină greutăţi mari. De exemplu, geometria în clasele V—VII. Mulţi elevi nu înţeleg demonstraţiile şi de multe ori le memorează pe de rost. E greu să se obţină la clasele V—VII să se „vadă panoramic" o demonstraţie. Geometria trebuie să se înveţe treptat din clasa I, cînd copilul trebuie să se familiarizeze cu diferite linii, poziţii şi lungimi ale lor, cu diferite suprafeţe pe care le desenează, le decupează, le modelează, le compară mărimea etc. În următoarele clase, prin intuirea formelor geometrice din natură, lucrări practice, măsurători, probleme cu mărimi geometrice, calculul suprafeţelor etc., elevii îşi îmbogăţesc reprezentările necesare şi unele cunoştinţe necesare pentru un studiu din ce în ce mai sistematic.

Să vedem şi alte aspecte. Ce experienţă au elevii din clasa a V-a despre trecutul istoric şi spaţiul geografic? Credem că foarte mică. Elevii foarte adesea se bazează pe memorie care, de multe ori, salvează iluzoriu situaţia. Le-a povestit lor în clasele I—IV cineva cum a fost în satul lor acum 10 ani, 50 de ani, acum 100 de ani? Ştiu ei care este cea mai veche clădire din localitate? Au fost duşi ei să simtă trecutul istoric lîngă monumentele vechi din localitate sau în împrejurimi? Li s-au povestit legende istorice? Foarte puţin se pune bază pe aceste lucruri şi altele asemenea. E atît de interesantă istoria şi atît de puţin

o învaţă elevii din cauza lipsei de reprezentări şi a unui stoc de cunoştinţe necesare atunci cînd intră în clasa a V-a. Se observă, de asemenea, sărăcia de reprezentări a elevilor în legătură cu spaţiul geografic şi fenomenele geografice atunci cînd încep un studiu sistematic al geografiei. S-a constatat că foarte mulţi elevi din clasele mici şi mijlocii nu cunosc chestiuni de geografie legate de localitatea şi împrejurimile unde trăiesc. Este încă un caz care ne demonstrează ruperea şcolii de realitate. E foarte folositor să se întocmească de către învăţători şi profesori monografii ale satului sau oraşului, care să fie folosite în şcoală şi este foarte folositor să se organizeze observaţii cu elevii în clasele I—IV, ca de altfel şi în clasele următoare; acestea îi vor ajuta şi vor uşura predarea acestor obiecte.

S-a spus mai sus că de la o cunoaştere aproximativă elevii trec la o cunoaştere mai completă, mai exactă şi mai profundă. Aceasta se poate realiza prin sistemul concentric, sistem susţinut astăzi de rezultatele unei psihologii ştiinţifice şi introdus şi la noi prin noul plan de învăţămînt în predarea unor obiecte de studiu. Pentru o înţelegere crescîndă e nevoie a relua acelaşi conţinut la diferite intervale de timp. Reluarea la intervale diferite suscită un interes sporit.

Observînd astăzi un lucru şi observîndu-l apoi din nou, îl putem înţelege mai bine, datorită noilor legături ce se fac între timp. Lucrurile învăţate cîndva, dacă sînt reluate după un timp, ni se par noi şi interesante. În realitate, ele au rămas aceleaşi, noi ne-am schimbat prin tot ce-am învăţat ulterior. Această reluare face să se înlăture erorile, să se înţeleagă cunoştinţele mai exact, mai adînc, mai complet.

Observăm că atunci cînd reamintim elevilor lucruri învăţate de ei cu ani în urmă, deodată li se trezeşte din nou interesul pentru ele. Pe de altă parte, această reluare a unor materiale vechi ne duce la diferenţieri din ce în ce mai fine. La început, două obiecte care seamănă foarte mult între ele nu se pot deosebi aşa uşor. Abia după ce le-am observat de multe ori nu le confundăm aproape deloc. „Asimilarea de cunoştinţe nu-i un simplu proces mecanic de acumulare, ci un proces de divizare a realităţii obiective — proces care începe cu separarea unor porţiuni vaste, cu diferenţieri largi, tipizări masive îndreptîndu-se spre diviziuni mai fine, mai bine izolate unele de altele, spre microtomia intelectuală“ [1].

Nu e locul să susţinem aici mai mult sistemul concentric, dar trebuie să spunem totuşi că spre deosebire de sistemul liniar el asigură temeinicia şi aprofundarea cunoştinţelor, întrucît presupune cunoaşterea şi respectarea legilor activităţii nervoase superioare formulate de Pavlov şi elevii săi. Sistemul liniar devine cîteodată o povară insuportabilă pentru elevi, cu un cuvînt supraîncarcă, deoarece nu se potriveşte posibilităţilor copilului. Interesul elevilor nu-l putem cîştiga procedînd liniar. Liniarul nu-l excludem cu desăvîrşire, dar nu-i dăm atribuţia de sistem. Îl folosim uneori dintr-o nevoie momentană, nu dintr-o necesitate permanentă.

[1] *V. Pavelcu*: „Procesul învăţării în lumina învăţăturii despre reflexele condiţionate“. Revista de Pedagogie nr. 2/1954, p. 10.

În cele ce s-au discutat anterior, multe din consideraţiile noastre s-au raportat şi la durata de şcolaritate, care are o mare importanţă în activitatea instructiv-eduactivă, deoarece dezvoltarea elevului şi activitatea instructiv-educativă se desfăşoară într-un timp limitat. Irosirea timpului necesar pregătirii pentru viaţă a elevilor înseamnă o mare pierdere pentru munca educativă. A comprima prea mult material într-un timp scurt istoveşte puterile elevilor şi acest material nu are sorţi să se păstreze. Deci, s-ar impune: „non multa sed multum". E mai corect a se spune: „Nici mult, nici puţin, ci numai atît cît trebuie". E necesar deci să ştim cît trebuie. Elevii şi studenţii care se pregătesc numai în preajma examenelor uită aproape totul la scurt timp după examene sau fac confuzii mari.

Zilele „grele" din orar, perioadele „grele" etc. alternînd cu zilele şi perioadele „uşoare" trebuie evitate, întrucît nu constituie un bun exerciţiu al dezvoltării forţelor elevilor: pe de o parte nu contribuie la mărirea acestor forţe, iar pe de alta, obosesc elevii peste măsură. Oboseala e o consecinţă a consumării energiei, iar a continua lucrul cînd elevul este obosit înseamnă să dăm mai mult înapoi decît să mergem înainte, supraîncărcîndu-i pe elevi. De aceea, în alcătuirea orarului se cere alternarea şi dozarea atentă a obiectelor de învăţămînt pe zile. În al doilea rînd, trebuie să ne îngrijim de timpul necesar refacerii forţelor consumate în procesul de asimilare a cunoştinţelor. Organizarea timpului liber al elevilor trebuie să se bucure de mai multă atenţie din partea cercetătorilor în domeniul pedagogiei, de o serioasă şi competentă tratare în revistele de specialitate.

★

Încheiem aceste consideraţii, privitoare la unele dintre numeroasele posibilităţi de a evita supraîncărcarea, cu concluzia că e bine să dăm elevilor numai ceea ce le trebuie la un moment dat şi cît permite capacitatea lor de asimilare.

Procesul educativ, deci, trebuie subordonat în primul rînd scopurilor instructiv-educative.

Un alt lucru nu trebuie să pierdem din vedere: efortul pe care elevii trebuie să-l depună. Acest efort însă să nu fie determinat numai de constrîngerea celor din jur, ci să pornească şi din iniţiativa elevilor. Cu cît vom face apel mai mult la constrîngere, cu atît activitatea didactică nu va da roade. Constrîngerea, care apasă greu asupra copilului, falsa exigenţă, reprezintă o lipsă serioasă în practica pedagogică. Prestigiul şcolii nu trebuie să crească pe eşafodajul constrîngerilor, ci pe cunoaşterea elevului şi aplicarea metodelor celor mai potrivite pentru educarea şi instruirea lui în conformitate cu scopurile educaţiei comuniste. Să ne ferim noi, pedagogii, de a fi ca un căruţaş neînţelegător, ce încarcă peste măsură o căruţă, trasă de un cal slăbănog, pe care în timpul drumului greu îl şi loveşte fără milă.

ÎN CERCUL NOSTRU DE ÎMPĂIERI

Prof. I. VIEHMANN
Şcoala pedagogică Năsăud

Acum patru ani am fost numit profesor de ştiinţe naturale la şcoala pedagogică din Năsăud. Era primul meu an de muncă.

Printre primele lucruri de care m-am interesat a fost camera de material didactic. Am fost condus într-o cameră dosnică, ascunsă într-un colţ al şcolii, în care se afla materialul didactic: hărţi, aparate vechi, un dulap cu cîteva substanţe chimice, şase păsări împăiate — deteriorate. Pe o masă se aflau cîteva substanţe, aparate şi mulaje noi. Geamurile înalte erau pline de plase de păianjen, iar între geamuri zăceau sute de muşte moarte. Am închis uşa şi am coborît scările etajului doi. Cu fiecare treaptă coborîtă mi-am pus în gînd un plan. Pasiunea mea pentru muncă şi dragostea elevilor pentru natură, au fost primele mele ajutoare.

În primul consiliu pedagogic la care am asistat, am împărtăşit planurile şi am cerut două încăperi pentru viitorul laborator şi muzeu de ştiinţe naturale.

Am amenajat noile camere, am reparat mesele stricate, am făcut rafturi pentru aranjarea materialului didactic ce a început să vină de la Ministerul Învăţămîntului din ce în ce mai mult. Una din încăperi a fost destinată pentru laboratorul de fizică şi chimie, iar cealaltă era pentru viitorul muzeu de ştiinţe naturale. Preparatele în formol, mulajele, piesele scheletice şi cîteva planşe, au pus temelia muzeului nostru. Totuşi rafturile, dulapurile, păreau încă goale; lipsea încă ceva, lipsea un material deosebit de important într-un muzeu de ştiinţe naturale: împăierile.

Într-o dimineaţă la începutul verii, în anul 1952, îngrijitorul şcolii noastre ne-a adus un pui de vulpe. Elevii noştri i-au confecţionat o cuşcă dintr-o lădiţă şi i-au asigurat zilnic hrana necesară. Era un fapt mărunt, totuşi un eveniment. Pe coridoarele şcolii, elevii povesteau... „la laborator se află o vulpe vie". Vulpea a început să crească şi să se facă frumoasă. Într-o dimineaţă însă, în timp ce elevii o hrăneau, a încercat să muşte. M-am întrebat ce să fac, n-aveam cuşti speciale pentru asemenea animale. Unul dintre elevi mi-a dat soluţia „S-o împăiem tovarăşe profesor"!... A urmat apoi a doua, a treia, a patra împăiere, iar astăzi am depăşit cu mult numărul de 300.

La început un brici vechi ţinea loc de bisturiu, alunele înlocuiau ochii de sticlă, iar în locul arseniatului de sodiu, greu de procurat,

foloseam cu mult succes una din rețetele experimentate în laboratorul nostru:

arseniat de plumb	200 g
sulfat de cupru	100 g
piatră acră	50 g
sare de bucătărie	100 g
apă	2 l

Procurarea arseniatului de plumb și cupru (verdele de Paris) nu mai este o problemă — el se află în cantități mari la Secțiile agricole ale Sfaturilor populare, la G.A.C. și la G.A.S. După ce laboratorul nostru a obținut primele succese, direcțiunea școlii ne-a înzestrat cu cîteva truse chirurgicale. Nici ochii de sticlă nu au fost o problemă, deși îi cîștigam mai greu. Am căutat și am găsit. Nici una din piese din muzeul nostru de științe naturale nu este lipsită de ochi de sticlă.

Cum am reușit să procurăm atît de multe și variate piese? Simplu: *prin colaborare cu Filiala raională a A.G.V.P.S.* Membrii filialei, adică vînătorii din orașul și raionul Năsăud, au adus atît de multe piese pentru împăiat, încît în perioadele de vînătoare, era zilnic ceva de împăiat. Unele piese reușeau frumos în laboratorul nostru. Între laboratorul nostru și membrii filialei s-a creat în cele din urmă o înțelegere: fiecare vînător, care aducea trei piese pentru împăiat, avea dreptul să-și aleagă una pentru el. Foarte rare au fost cazurile în care a trebuit să răscumpărăm cu bani piesele procurate. Chiar animale ca ursul, rîsul, pisica sălbatică, barza neagră (Ciconia nigra) au fost lăsate muzeului școlii noastre în mod gratuit.

Din primele noastre piese duble, pe care le strîngeam pentru a dota și școlile din raion cu împăieri, am întocmit filialei A.G.V.P.S., o mică colecție de împăieri, care a servit pentru împodobirea localului și vitrinei. În felul acesta laboratorul și școala noastră, au încercat să-și arate o parte din recunoștința ce o datorează vînătorilor năsăudeni.

★

După cum era de așteptat, apariția primelor împăieri în școală, a stîrnit multă senzație. Astfel s-a trecut la înființarea „cercului de împăieri" care cuprinde între 17—22 elevi și activează de trei ani. Ca orice cerc de elevi și acesta are un plan de muncă, care cuprinde următoarele lecții și lecții demonstrative:

Sacrificarea animalului și prepararea pielii; scheletul împăierii; modelatul și montarea pieselor; rețetele de conservare și acțiunea lor; împăiatul la pești, șopîrle și șerpi (cu gips); practica disecției (demonstrație); închiderea împăierii (demonstrație).

Lecțiile de mai sus se termină la jumătatea anului școlar, cu un seminar de recapitulare a cunoștințelor. În a doua parte a anului școlar, membrii cercului lucrează independent pe piese procurate de dînșii sau pe piesele venite la laborator. În această perioadă, viitorii învățători ai satelor noastre, își cîștigă îndemînarea necesară ca după absolvire la locul lor de muncă să poată sprijini dezvoltarea cabinetelor științifice. În ceea ce privește tehnica noastră de împăieri, ea nu cuprinde toate momentele

taxidermiei propriu-zise. Timpul liber al elevilor este prețios și limitat, fapt care ne-a silit să descoperim metode mai simple, și totuși bune, pentru o tehnică a împăierilor în școli. Comparînd sistemul nostru de împăieri cu sistemul taxidermiei științifice, putem remarca următoarele:

1. Nu modelăm separat un corp al animalului, ci îl umplem cu talaj sau cîlți, după montarea scheletului metalic.

2. Nu disecăm cotul aripilor, pulpele ghiarelor și nu scoatem tendoanele sau venele din picioarele păsărilor. Toate aceste regiuni le injectăm cu formol concentrat.

3. Oasele membrelor și craniul, nu le fierbem ci le curățim bine cu bisturiul impregnîndu-le apoi cu formol concentrat. În rest, tehnica aplicată în laboratorul nostru se asemănă cu practica taxidermiei propriu-zise.

S-ar putea crede că metoda noastră „școlară" n-ar prezenta garanția unei conservări de durată, sau că forma și aspectul pieselor împăiate, ar lăsa de dorit. Ori nu, expozițiile organizate cu aceste împăieri au dovedit contrariul. Din cele aproape 400 piese împăiate în laboratorul nostru, numărul celor atacate de diferite insecte este de șapte, dacă ne referim la împăierile repartizate diferitelor școli din raion, iar în colecția noastră — închisă în vitrine de sticlă — nici una. Avem convingerea că infectarea celor șapte piese se datorește unor neglijențe produse în timpul lucrului.

Cu ocazia cercurilor pedagogice ale profesorilor de științe naturale din raion, cadrele didactice și-au exprimat dorința de a învăța să împăieze. Pentru aceasta Secția de învățămînt a Sfatului popular raional a organizat un curs de împăieri care a durat două zile, la care au participat toți profesorii de științe naturale. În prima zi a avut loc prezentarea lecțiilor teoretice, iar a doua zi, elevii din colectivul laboratorului, au executat demonstrațiile respective. Rezultatul a fost că pe lîngă școlile din raionul nostru, au luat ființă noi centre de împăieri. Unele cadre didactice, cum sînt de exemplu tovarășii Nechiti Valer și Boizat Eugen au reușit să întocmească frumoase colecții de împăieri, colecții ce au îmbogățit simțitor inventarul cabinetului științific de la școala respectivă. Dar extinderea experienței noastre nu s-a oprit numai aici, ea a fost împrumutată și de Casa Pionierilor din localitate, precum și de Muzeul orașului Năsăud. La Casa Pionierilor, cercul micilor împăietori a executat pînă în prezent peste 20 de piese. În ceea ce privește activitatea de la Muzeul orașului Năsăud, tov. Someșan Nichifor, directorul muzeului, a împăiat urși, mistreți, vulpi și alte animale cu care a completat bogata colecție de împăieri de la muzeu.

★

În cei patru ani de zile, au fost împăiate în laboratorul școlii noastre piese în valoare de aproximativ 6.000 lei, sumă pe care o considerăm o modestă economie adusă bugetului patriei. Considerăm însă o realizare mult mai mare, faptul că în prezent problema împăierii păsărilor este popularizată și a ajuns să fie cunoscută în școlile raionului nostru. Trusele de disecție, recent împărțite școlilor de 7 ani, vor da posibilitatea de a organiza și mai multe cercuri de împăieri în rîndurile elevilor. După ce muzeul școlii noastre a fost înzestrat cu împăieri suficiente, am început să punem de o parte piesele duble, piese pe care le aveam deja în colecție. În felul acesta s-a trecut la întocmirea unor noi colecții de împăieri. Cu ajutorul acestor piese, au fost ajutate cabinetele de științe naturale de pe lîngă școlile din Ilva-Mică, Mocod, Rebrișoara, Salva, Prislop, Coșbuc,

Feldru, Zagra etc. Să dăm cîteva exemple: Pentru amenajarea cabinetelor de ştiinţe naturale din Rebrişoara, Prislop şi Mocod, o parte din colectivul laboratorului ne-am deplasat la faţa locului unde am stat 2—3 zile. In acest timp a fost organizată amenajarea şi utilarea cabinetului respectiv.

In vara anului 1954 aveam la laboratorul nostru un plus de 21 împăieri. Am mai adăugat acestei colecţii zece preparate în formol. Nu mai ştiam care şcoală ar trebui ajutată. Majoritatea şcolilor primiseră deja împăieri din partea noastră. La îndrumarea comitetului raional de partid din localitate colecţia pregătită a fost oferită şcolii din comuna care a cîştigat campania de întrecere la însămînţări. Victoria o obţinuse comuna Zagra. In ziua de 1 Mai 1954 colectivul laboratorului a ridicat colecţia pregătită şi împreună cu echipa artistică a anului IV, ne-am deplasat în Zagra. Camionul nostru era aşteptat: săfenii erau adunaţi în centru, sărbătoreau Ziua solidarităţii oamenilor muncii din lumea întreagă. Ţăranii muncitori, ştiau că va sosi o echipă artistică din Năsăud. Mare le-a fost însă mirarea, cînd „artiştii" — în loc să coboare din maşină numai cu decoruri, costume, sau instrumente muzicale — purtau sub braţe diferite animale împăiate!!

In timpul serbării, colectivul laboratorului a amenajat într-o încăpere liberă, colecţiile aduse precum şi materialul didactic deja existent în şcoală. După terminarea serbării, părinţii elevilor au vizitat cu mult interes noul cabinet de ştiinţe naturale.

In propria noastră şcoală, sau în şcolile în care au pătruns primele împăieri, lecţiile de ştiinţe naturale şi-au schimbat forma şi conţinutul. Bunăoară în orele de darwinism, vorbim elevilor despre „explicarea materialistă a adaptabilităţii", unde tratăm chestiunea culorii sezoniere, de avertizare, adică a culorii de protecţie. Aici arătăm blana de toamnă, roşcată a rîsului, blana deschisă la culoare a lupului, a iepurelui de cîmp etc. Pentru aprofundarea şi delimitarea noţiunilor de gen şi specie, folosim jderul, hermelina şi dihorul — care fac parte din acelaşi gen — dar sînt specii diferite, iar elevii pot observa concret de ce sînt specii diferite. Dar acestea nu sînt singurele exemple care dovedesc importanţa folosirii colecţiilor de împăieri. Fiecare piesă în parte este un exemplu prin care se poate interpreta învăţătura darwinistă despre evoluţie.

Rezultatele obţinute sînt prima şi principala răsplată a străduinţelor noastre. O altă bucurie a noastră ne-o oferă faptul că unii dintre absolvenţii şcolii noastre, care au terminat în ultimii doi-trei ani, ajunşi la locul de muncă, au început să împăieze. Demn de amintit sînt foştii noştri elevi, Mureşan Valentin şi Rusu Vasile, din raionul Turda, Steopan Emil, Pop Doina, Mireşan Grigore şi alţii, din raionul nostru.

Dorinţa noastră este ca şi în anul acesta să ne putem arăta dragostea faţă de muncă şi natură, ca şi în anii anteriori. De aceea colectivul laboratorului şi-a luat de pe acum angajamentul de a înzestra o şcoală de 7 ani din raionul Cîmpeni, cu o colecţie de împăieri şi material didactic de ştiinţe naturale. Colecţia pe care am început să o pregătim de pe acum urmează să fie predată şcolii din regiunea moţească, în cinstea zilei de 1 Mai 1957.

DIN PROBLEMELE PEDAGOGIEI ȘI ȘCOLII SOVIETICE

DESPRE NOUL SISTEM DE EDUCAȚIE SOCIALĂ [1]

N. A. PETROV
Institutul de cercetări științifice de teorie și istoria pedagogiei de pe lîngă Acad. de științe pedagogice a R.S.F.S.R.

Hotărîrea celui de al XX-lea congres al P.C. al Uniunii Sovietice cu privire la crearea școlilor-internat a fost sprijinită de masele largi ale oamenilor muncii.

Organizarea școlilor-internat, lărgirea rețelei de creșe și grădinițe de copii răspunde în mod vital nevoilor importante ale societății socialiste în această etapă a dezvoltării sale. Crearea unui nou sistem de educație a copiilor — de la naștere pînă la maturitate — înseamnă aplicarea creatoare și dezvoltarea teoriei marxist-leniniste asupra educației comuniste a tinerei generații, în condițiile actuale, cînd apar din ce în ce mai clar trăsăturile vădite ale societății comuniste.

De școala-internat se leagă nu numai noțiunea despre așezarea pitorească a școlii, buna utilare necesară pentru învățămînt, muncă, sport și pentru odihna civilizată. Școala-internat îmbinată cu creșele și grădinițele de copii constituie o nouă organizare a vieții și a activității tinerei generații. Este un sistem social de educare, instruire și învățămînt, care va permite realizarea integrală a sarcinilor de pregătire multilaterală a constructorilor societății comuniste.

Cum se va organiza concret noul sistem de educație? Cum trebuie să fie școala-internat? În ce va consta rolul familiei în educarea copiilor? Ce relații se vor stabili între părinți și școlile-internat? Acestea și multe alte probleme interesează și preocupă pe părinți, pedagogi și întreaga noastră opinie sovietică nu numai datorită noului mod de a pune problema, dar și pentru că toți aceștia vor să vadă în școala-internat întruchiparea celor mai bune idealuri de educație a tinerei generații.

Trecerea la un nou sistem de educație va aduce schimbări esențiale în corelația dintre educația socială și familială, deoarece grija principală pentru copiii din școlile-internat revine statului. Perspectiva sporirii treptate a greutății specifice a sistemului de educație socială trezește la unii pedagogi și părinți teama și anume — nu va duce oare acest sistem nou de educație la diminuarea drepturilor și îndatoririlor părinților? Nu va avea oare o influență negativă asupra dezvoltării și consolidării familiei sovietice?

Această teamă nu este justificată pentru că, în primul rînd, în noile instituții de educație și învățămînt elevii vor intra exclusiv după dorința părinților lor. Părinții se vor întîlni cu copiii nu numai la școala-inter-

[1] Din „Sovetskaia padagoghika", nr. 6, anul 1956, pag. 3—12.

nat, dar şi acasă, şi vor participa astfel la educarea lor în cele mai variate forme. În sfîrşit, nimeni nu răpeşte dreptul părinţilor ca în orice moment să-şi ia copilul de la internat şi să-l educe în condiţiile de acasă.

Sistemul nou de educaţie nu duce deloc la înstrăinarea copiilor, la diminuarea dragostei părinteşti faţă de ei şi la slăbirea familiei sovietice. Dimpotrivă, trecerea la noul sistem de educaţie va crea condiţii pentru eliberarea deplină a femeii de grijile gospodăriei şi de grijile împovărătoare de creştere a copiilor, pentru consolidarea familiei şi pentru dezvoltarea multilaterală a copiilor.

Curînd, chiar după Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie, statul sovietic n-a lăsat nici o urmă din acele legi josnice cu privire la inegalitatea femeii, legi ale căror rămăşiţe sînt foarte numeroase în toate aşazisele ţări civilizate. V. I. Lenin nu o dată a atras atenţia asupra rolului uriaş a legislaţiei sovietice în destrămarea inegalităţii dintre femeie şi bărbat. Totodată el consideră că legile sovietice despre familie şi căsătorie, precum şi despre egalitatea femeii constituie numai o curăţire a terenului de vechiturile legilor burgheze şi de instituţiile vechi, dar nu s-a realizat încă deplina eliberare a femeii.

„Femeia continuă să rămînă *sclava casei* cu toate legile care o eliberează, deoarece ea este înăbuşită, strivită, îndobitocită şi înjosită de *mica* gospodărie *casnică*, care o leagă de bucătărie şi de camera copiilor, irosindu-i munca prin metode stupid de neproductive, care merg pînă la îndobitocire, metode mărunte, enervante şi abrutizante. Adevărata *eliberare a femeii*, adevăratul comunism va începe numai acolo şi numai atunci, unde şi cînd va începe lupta de masă (condusă de proletariatul care are puterea de stat) împotriva acestei mici gospodării casnice, sau, mai exact, reconstrucţia în masă a acesteia şi transformarea ei în mare gospodărie socialistă“ [1].

În organizarea cantinelor, creşelor, grădiniţelor de copii, Lenin vedea mlădiţele comunismului. El apela la o comportare grijulie şi atentă faţă de aceste mlădiţe ale noului, dezvoltîndu-le prin orice mijloace căci acestea sînt mijloace reale, care practic sînt în stare să elibereze femeia.

În ultimii ani, la noi s-a dezvoltat mult reţeaua creşelor şi grădiniţelor de copii, printre care sînt acele, unde copiii se găsesc tot timpul sub supravegherea şi îndrumarea educatorilor calificaţi, cu excepţia zilelor libere şi de sărbătoare. Se lărgeşte reţeaua întreprinderilor şi a instituţiilor pentru alimentaţia obştească şi a altor instituţii pentru deservirea traiului zilnic.

Directivele congresului al XX-lea al P.C.U.S. pentru cel de al 6-lea plan cincinal arată cu cîtă grijă, în mod leninist, se comportă Partidul Comunist şi Statul Sovietic pentru a crea condiţii de care depinde ridicarea sistematică a nivelului material şi cultural al poporului, eliberarea deplină a femeii, precum şi educarea şi instruirea temeinică a generaţiei tinere.

Eliberarea femeii, de grija pentru gospodăria casnică şi pentru creşterea copiilor, datorită lărgirii sistematice şi îmbunătăţirii alimentaţiei obşteşti, datorită construcţiei de şcoli-internat, a creşelor şi grădiniţelor de copii de stat, asigură nu numai stimularea activităţii femeilor-mame

[1] *V. I. Lenin*, Opere complete, vol. 29, ediţia 1956, E.S.P.L.P., pag. 413.

în munca social-politică şi culturală, dar le va pune la dispoziţie mult timp pentru a comunica cu copiii şi pentru a-i educa în mod chibzuit.

În prezent, din cauza prea multor ocupaţii în producţie şi acasă, în numeroase familii, părinţii, de fapt, au prea puţin timp să se ocupe de educaţia copiilor. În aceste familii, educaţia se reduce, deseori, la faptul că părinţii şi copiii locuiesc numai împreună. În cel mai bun caz ea se manifestă într-o formă monotonă care constă din dispoziţii, învăţăminte şi îndrumări spontane, deseori contradictorii. Iar rezultatele acestui fel de educaţie influenţează de multe ori negativ asupra dezvoltării copiilor, aducînd părinţilor destule supărări şi dezamăgiri, deoarece copilul creşte nu aşa cum ar fi dorit să-l vadă părinţii.

Sistemul educaţiei şcolare care există, legat de educaţia în familie în cea mai mare parte individual, nu poate să compenseze lipsurile esenţiale ale educaţiei în familie. Adeseori, colectivele pedagogice de la şcoli nu acordă atenţia necesară legăturii cu familiile tuturor elevilor nu pentrucă nu apreciază suficient acest sector important al muncii lor, ci pentru că în mare măsură ei sînt încărcaţi cu îndeplinirea obligaţiilor lor de răspundere pentru instruirea şi educarea copiilor în şcoală. Din cauză că părinţii şi pedagogii sînt prea ocupaţi, legătura dintre şcoală şi familie, dintre sistemul de educaţie în şcoală şi în familie are, în genere, un caracter episodic şi nu poate cuprinde masa mare de părinţi.

O educaţie mult mai bună a copiilor de vîrstă şcolară obţin şcolile cu ziua prelungită, în care copiii îşi petrec cea mai mare parte din zi: ei nu numai că învaţă aici, dar îşi fac şi temele pentru acasă, se odihnesc, se joacă, activează în diferite cercuri. Stimulînd prin toate mijloacele dezvoltarea şcolilor cu ziua prelungită, noi trebuie să tindem, totuşi, la o rezolvare mai radicală a problemei privitoare la sistemul de educaţie a copiilor, deoarece şcoala cu ziua prelungită nu eliberează definitiv pe femeia-mamă de grija gospodăriei şi a copiilor, chiar dacă îşi ia asupra ei numai grija pentru copiii de vîrstă şcolară. Iată de ce şcolile-internat vor asigura educaţia copiilor de vîrstă şcolară şi preşcolară, iar dacă părinţii doresc, ele vor asigura şi educaţia copiilor de vîrsta creşei. În legătură cu aceasta, construirea şcolilor-internat nu numai în apropierea punctelor populate, ci şi în cele mai puţin populate, răspunde nevoilor urgente ale familiei sovietice.

Întrucît părinţii vor şti că copiii lor se găsesc în apropiere de ei în condiţii favorabile şi în mîini sigure ale pedagogilor şi educatorilor cu experienţă, calificaţi, ei vor lucra liniştiţi, vor participa activ în munca obştească şi culturală şi vor găsi timp suficient pentru a educa pe copii în contactul strîns cu pedagogii de la şcolile-internat.

Şcoala şi familia au fost şi rămîn cele mai importante focare ale educaţiei socialiste a copiilor. Sistemul nou de educaţie, eliberînd familia de griji cu caracter material şi organizatoric (grija pentru alimentarea raţională, pentru îmbrăcămintea şi încălţămintea copiilor, supravegherea sistematică a respectării regimului de studiere, de muncă şi odihnă stabilit pentru copii) nu-i ia dreptul de a educa copiii, nu o scuteşte de răspundere faţă de societate pentru ei şi nu atentează la relaţiile cele mai scumpe pentru om — dragostea părintească faţă de copii, grija pentru dezvoltarea, educaţia şi instruirea lor.

Rezolvarea concretă a problemelor cu privire la tipul instituţiei instructiv-educative pentru copii de la naştere pînă la maturitate, cu privire la

conținutul și formele de educație și instruire a tinerii generații, depinde în mare măsură de înțelegerea clară a acelor schimbări esențiale, care vor avea loc în viața noastră în 13—20 de ani în legătură cu mersul înainte a societății noastre pe drumul spre comunism.

Desigur, rămînînd la părerile formate de mult cu privire la munca pe care o face femeia acasă și la sistemul existent de educație în familie și școală, este greu să ne închipuim în toate amănuntele, acele schimbări esențiale care vor avea loc, inevitabil, în viața spirituală a societății, îndeosebi, schimbările principiilor de educație a copiilor și în ceea ce privește corelația dintre educația socială și din familie. Dar pe zi ce trece se vede tot mai bine că sistemul de educație actual nu poate face față în totul pregătirii constructorilor comunismului multilateral dezvoltați, care să fie recrutați din rîndul tinerei generații.

Orice început este greu. Acest lucru se referă mai ales la domeniul educației copiilor, de care sînt legate interesele întregului popor, de care se leagă nu numai prezentul, ci și viitorul societății noastre socialiste. Iată de ce se discută cu atîta pasiune în cercurile largi ale opiniei publice, sistemul nou de educație.

Pentru a rezolva într-un termen relativ de scurt această sarcină, trebuie, în primul rînd, să aplicăm creator în practică învățătura marxist-leninistă despre educația comunistă și să folosim tot ce este mai bun și înaintat, ceea ce am acumulat în acest domeniu timp de 40 de ani, fără să renunțăm la folosirea critică a experienței instituțiilor de tip internat din Rusia prerevoluționară și realizările de peste hotare în stadiul lor actual.

Lărgirea rețelei de noi instituții instructiv-educative este legată de înlăturarea unor greutăți cu caracter material și organizatoric. Succesul înlăturării lor depinde într-o anumită măsură de perseverența organelor de învățămînt și a pedagogilor pentru atragerea la construirea școlilor-internate a organizațiilor locale, a întreprinderilor industriale, a colhozurilor și sovhozurilor.

Condițiile locale concrete și particularitățile diferitelor republici, ținuturi și regiuni vor scoate la iveală varietatea de căi, mijloace și procedee pentru realizarea practică a trecerii treptate la noul sistem de educație. Alături de construirea școlilor-internat, care includ creșe, grădinițe de copii și școli, se vor crea evident, de asemenea, școli-internat fără creșe și chiar fără grădinițe de copii ca o treaptă tranzitorie. La construcția de școli-internate vor primi o largă răspîndire internatele de pe lîngă școlile sătești, care să deservească o serie de puncte populate și școlile cu ziua prelungită în condițiile orășenești.

Dar cu toată varietatea de căi, mijloace și procedee, este necesar să se asigure unitatea în esență la construcția școlilor-internat de care va depinde succesul muncii.

Nu ne propunem să cuprindem tot cercul de probleme privind noul sistem de educație, preferînd mai degrabă să ne oprim asupra celor mai importante dintre ele, pentru care, după cum s-a constatat în timpul discutării proiectului regulamentului, nu este o unitate de păreri. Aceasta este necesar, pentru că unii lucrători ai organelor de învățămînt își închipuie trecerea la noul sistem de educație într-o formă foarte simplă. După părerea lor este suficient ca pe lîngă o școală obișnuită de masă, de

cultură generală să se clădească internat pentru elevi sau să se schimbe firma „casa de copii" cu firma „şcoala-internat" şi sarcina creării tipului nou de instituţie instructiv-educativă va fi rezolvată deja. Nu este greu să se vadă că pe aceşti lucrători nu-i preocupă noul, problemele principale, care se ridică la ordinea de zi în legătură cu conţinutul şi organizarea sistemului nou de educaţie socială. Sub steagul „apărării" a şcolii de masă de cultură generală de zece ani şi chipurile, a intereselor „tuturor copiilor" şi căutînd să argumenteze prin greutăţile cu caracter material, ei susţin cu perseverenţă ca şcoala-internat să nu se deosebească cu nimic de şcoala de masă de cultură generală, afară de faptul, că elevii vor sta tot timpul la internat.

Acest punct de vedere este cel puţin curios. Problema şcolilor-internat, tip nou de instituţie educativă, se pune tocmai pentru faptul că sistemul existent de educaţie în şcoală şi acasă, nu poate să rezolve complet noile sarcini ale educaţiei. Desigur va fi nevoie de un interval de timp mai îndelungat sau mai scurt pentru ca şcolile-internat să devină instituţii de masă, care să cuprindă pe toţi copiii. În interesul tuturor copiilor însă noi trebuie să tindem chiar acum să dăm o dezvoltare largă construcţiei şcolilor-internat, de care are nevoie acută marea majoritate a populaţiei.

Se înţelege de la sine că la determinarea tipului de construcţii şi a caracterului utilajului, la studierea planurilor de învăţămînt, la alegerea cadrelor de pedagogi, de educatori şi a personalului administrativ şi de deservire, noi nu trebuie să exagerăm, pentru ca folosind în mod chibzuit mijloacele alocate de stat, să construim un număr de şcoli-internat cît mai mare. Ţinînd seama de toate acestea, noi trebuie să creăm condiţii necesare, favorabile pentru dezvoltarea copiilor, pentru instruirea şi pregătirea lor în vederea activităţii practice.

Dintre aceste condiţii sînt acelea, în primul rînd, care se referă la durata şcolarităţii. În şcolile-internat trebuie să fie organizat învăţămîntul general şi politehnic, specializarea în producţie, pregătirea în vederea activităţii practice, educaţia fizică şi estetică. Îndeplinirea acestor sarcini va fi condiţionată nu numai de avantajele sistemului însuşi de educaţie şi instruire în condiţiile şcolilor-internat, dar şi de prevederea în planul lui de învăţămînt a unui număr mare de ore pentru studierea teoretică şi practică a bazelor producţiei industriale şi agricole, pentru practica de producţie, pentru studierea unei limbi străine, pentru muzică şi cînt, desen şi desen liniar, arta aplicată, pentru cultură fizică.

Dacă vom lua în consideraţie că planul de învăţămînt al şcolii medii de cultură generală este foarte supraîncărcat, se va vedea că este necesar în totul, ca durata şcolarităţii să fie de unsprezece ani în şcoli-internat.

Există şi un alt punct de vedere — să se păstreze în şcolile-internat durata şcolarităţii de zece ani. Acest punct de vedere se argumentează, în esenţă, prin greutăţile materiale şi prin necesitatea de a păstra cu orice preţ succesiunea dintre şcoala de masă de cultură generală şi şcolile-internat.

Dar noi nu vom merge niciodată înainte în rezolvarea acestei chestiuni, dacă vom înţelege succesiunea ca o identitate şi dacă vom ridica această problemă în funcţie de un număr foarte neînsemnat în cazuri cînd elevii trec de la şcolile-internat în şcoala de masă. La aceasta trebuie

să mai adăugăm că sînt cunoscute tuturor, lipsurile esenţiale ale planului de învăţămînt în vigoare pentru şcolile medii.

Desigur că vom întîlni greutăţi materiale la introducerea în şcolile-internat a duratei şcolarităţii de unsprezece ani. Dar oare trebuie să ne dăm înapoi în faţa acestor greutăţi? Oare se cuvine să economisim mijloacele alocate de stat pentru construirea de şcoli noi şi pentru organizarea activităţii lor pe seama înrăutăţirii condiţiilor de care depinde calitatea procesului pedagogic, dezvoltarea copiilor şi sănătatea lor?

Constructorii şi arhitecţii demonstrează convingător că la determinarea numărului de elevi pe clase, adică 25 de persoane în loc de 30, costul construcţiei, precum şi cheltuielile de exploatare se măresc cu 20%. De aici se trage concluzia: în scopul economisirii mijloacelor alocate de stat trebuie să se planifice cîte 30 de persoane pe clasă la şcolile-internat. Cu toată justeţea calculelor aritmetice, noi, pedagogii nu putem fi de acord cu acest calcul. Şi noi sîntem pentru economisirea sumelor alocate de stat. Noi considerăm, totuşi, că acolo unde este vorba despre dezvoltarea şi educarea copiilor, nu se poate rezolva problema economiei în mod iraţional, în dauna muncii.

Este rău că ştiinţa pedagogică se ocupă puţin de „aritmetică". Dar nu este atît de greu să se calculeze ce daune poate să aducă muncii asentimentul pedagogilor, pentru orice număr de elevi în clasă. La prima vedere se pare că acesta este un lucru de nimica, ce nu merită atenţie, faptul că într-o clasă nu sînt 25 de elevi, ci 30. În realitate, condiţiile de muncă ale profesorului în timpul lecţiei, se înrăutăţesc mult: el nu are posibilitate să organizeze munca în aşa fel, încît să însuşească în clasă tot ce este principal; de aceea el este nevoit ca o parte din munca didactică să o transforme în teme pentru acasă. În legătură cu aceasta supraîncărcarea elevilor se măreşte vădit, se reduce din timpul elevilor pentru odihnă, sport, participarea lor la munca de folos obştesc, la lectura literară. De aceea este problematic dacă sîntem de acord cu constructorii şi arhitecţii în ceea ce priveşte faptul că problema economiei mijloacelor trebuie rezolvată şi pe socoteala măririi numărului de elevi în clase. Nu va fi oare mai bine ca problema economiei cu 20% să se rezolve pe socoteala ieftinirii preţului pentru elaborarea proiectelor tip, pe socoteala reducerii preţului lucrărilor de construcţii şi de utilare, pe socoteala renunţării definitive la orice fel de exagerări la realizarea planurilor de arhitectură şi de construcţii?

Rezolvarea definitivă a problemei cu privire la durata şcolarităţii în şcolile-internat trebuie să fie luată în considerare, ţinînd seama de toate plusurile şi minusurile pe care le oferă introducerea clasei a unsprezecea. Avantajele duratei şcolarităţii de unsprezece ani sînt evidente, dar şi necesitatea ei urgentă pentru şcolile-internat în interesele îmbunătăţirii reale a muncii este într-atît de vădită, încît avem toate motivele pentru a căuta să o realizăm.

În cazul extrem, drept treaptă tranzitorie s-ar putea folosi şi următoarea variantă: numărul total de ore să rămînă acelaşi ca şi în planul de învăţămînt care este în vigoare pentru şcoala de zece ani, dar durata şcolarităţii în şcoli-internat să fie de unsprezece ani. Aceasta va da posibilitate să se reducă supraîncărcarea săptămînală a elevilor cu o oră-două şi totodată nu va necesita mărirea personalului pedagogic în comparaţie cu şcoala de zece ani.

Care va fi rezultatul acestei variante? In primul rînd se va înlătura un rău foarte mare al şcolii, *anume supraîncărcarea elevilor* cu lecţii obligatorii. Se vor crea condiţii normale, favorabile pentru dezvoltarea fizică şi intelectuală a elevilor. Va fi mai mult timp pentru odihnă, pentru munca fizică şi pentru munca de folos obştesc, pentru sport. Elevii din clasele 5—7, şi mai ales din clasele mari, vor avea timp mai mult pentru munca individuală. Vorbind despre timp nu avem în vedere „temele pentru acasă", ci lectura individuală a literaturii beletristice, de ştiinţă popularizată şi tehnică. Astfel, va fi posibil să se organizeze mult mai bine activitatea practică a elevilor în colhozuri, sovhozuri, S.M.T. şi în întreprinderi industriale, fără de care nu se poate rezolva cu succes sarcina pregătirii elevilor pentru producţie.

A doua problemă esenţială legată de planul şcolilor-internat este problema furcaţiei, cu alte cuvinte, posibilitatea dată elevilor să-şi aleagă orientarea sau varianta respectivă în conţinutul învăţămîntului general

Problema furcaţiei se leagă direct de sarcina care urmăreşte pregătirea constructorilor comunismului cu o dezvoltare multilaterală din rîndul tinerei generaţii.

Calea principală pentru rezolvarea acestei sarcini, după cum ne învaţă teoria marxist-leninistă, constă în îmbinarea instrucţiei şi gimnasticii cu munca de producţie. „Cum se poate urmări în mod amănunţit la *Robert Owen, sistemul de fabrică* a dat naştere germenului unei *educaţii a viitorului,* care va combina, pentru *toţi* copiii trecuţi de o anumită vîrstă, *munca productivă* cu *învăţămîntul* şi cu *gimnastica,* nu numai ca metodă pentru mărirea producţiei sociale, ci ca singură metodă pentru formarea unor oameni dezvoltaţi în toate direcţiile" [1].

Acelaşi principiu cu privire la îmbinarea învăţămîntului cu munca de producţie şi a muncii de producţie cu învăţămîntul a fost exprimat de nenumărate ori şi argumentat de V. I. Lenin, înţelegînd prin această îmbinare un mijloc de neînlocuit pentru pregătirea oamenilor cu o dezvoltare multilaterală.

In prezent cînd se rezolvă problema unui nou sistem de educaţie este necesar ca o dată cu organizarea şcolilor-internat, să se prevadă condiţiile necesare pentru realizarea practică a învăţăturii marxist-leniniste cu privire la educarea personalităţii cu o dezvoltare multilaterală.

Imbinarea instrucţiei şi gimnasticii cu munca de producţie a elevilor de vîrstă şcolară mai mare este linia de bază în rezolvarea acestei probleme. Dar mai există încă o problemă foarte importantă, la care trebuie să se răspundă, trecînd la realizarea practică a sarcinii cu privire la dezvoltarea multilaterală. Avem în vedere problema evidenţei aptitudinilor, înclinaţiilor şi talentelor individuale ale elevilor.

Dezvoltarea multilaterală nu se poate realiza fără îmbinarea instrucţiei cu munca de producţie şi a muncii de producţie cu instrucţia.

Ceea ce se face în planul învăţămîntului politehnic este numai primul pas pe calea rezolvării sarcinii, privitoare la dezvoltarea multilaterală a personalităţii. Nu trebuie să gîndim că îmbinarea instrucţiei cu munca

[1] K. *Marx,* Capitalul, vol. I, cartea I, ediţia a II-a, Editura P.M.R. 1948, p. 440.

de producţie ca mijloc pentru pregătirea oamenilor cu o dezvoltare multilaterală se poate reduce la o simplă completare a lecţiilor, activităţilor în clasă cu munca elevilor în colhoz sau la o întreprindere industrială timp de două, maximum patru ore pe săptămînă.

Organizînd în felul acesta munca nu se poate da elevilor pregătirea temeinică pentru activitatea practică şi mai ales de a asigura dezvoltarea multilaterală a personalităţii. Desigur, că trebuie să fie vorba de participarea sistematică şi zilnică a elevilor de vîrstă şcolară mai mare în munca de producţie prin îmbinarea cu un temeinic învăţămînt general şi politehnic, cu gimnastica şi sportul.

Pentru rezolvarea ştiinţifică a problemei privitoare la cea mai justă corelaţie din numărul de ore pe zi pentru lecţii, gimnastică şi munca productivă este necesară o cercetare experimentală serioasă. Dar, chiar acum din experienţa şcolilor, care aplică învăţămîntul legat de producţie se vede că la elaborarea planurilor de învăţămînt a şcolilor-internat, în scopul lichidării supraîncărcării elevilor la lecţii şi în scopul creării condiţiilor pentru dezvoltarea multilaterală a personalităţii, trebuie să se planifice activitatea şcolară zilnică a elevilor în aşa fel, încît să aibă cel mult 4 ore pentru lecţii, 2 ore pentru munca de producţie şi o oră pînă la o oră şi jumătate pentru gimnastică şi sport.

Numai în felul acesta se poate rezolva real sarcina dezvoltării multilaterale a elevilor de la şcolile-internat şi de a-i pregăti temeinic pentru activitatea practică într-o ramură sau alta din industrie sau agricultură.

Şcolile-internat organizate în asemenea condiţii, vor fi capabile să rezolve cu adevărat aceste sarcini? Pot ele oare, îmbinînd instrucţia, învăţămîntul politehnic şi educaţia fizică, cu munca de producţie a elevilor la întreprinderile industriale, în colhozuri, sovhozuri, S.M.T. şi în munca didactică să nu ţină seama de înclinaţiile, aptitudinile şi talentele individuale? Desigur că nu! Dar dezvoltarea multilaterală a personalităţii nu se poate înţelege în sensul de a-i forma pe toţi în mod standart. De ce să ascundem păcatul că pînă acum şcoala noastră medie de cultură generală, organizează chiar în clasele mari munca instructivă cu toţi elevii după aceleaşi programe de învăţămînt, după acelaşi plan de învăţămînt, fără să ţină seamă, în esenţă, de înclinaţiile, posibilităţile şi aptitudinile individuale pe care le posedă elevii mai mari.

Noi, pe drept cuvînt, demascăm esenţa de clasă a „selecţiei", cînd în mai multe ţări capitaliste, datele despre diferite aptitudini ale copiilor nu se obţin cu metode ştiinţifice şi ele se folosesc de clasele dominante pentru a bara copiilor oamenilor muncii drumul spre şcoala medie, deci şi spre şcoala superioară. Dar noi, din nefericire am făcut încă prea puţin pentru ca să elaborăm o metodică ştiinţifică în vederea studierii înclinaţiilor şi talentelor individuale nu în scopul „selecţiei", ci pentru a oferi un cîmp vast dezvoltării lor multilaterale.

Este momentul să spunem că prin particularităţile individuale ale copiilor se înţelegea pînă acum, de cele mai multe ori, particularităţile psihicului şi ale comportării copilului la diferite trepte de dezvoltare şi ne-am ocupat foarte puţin de studierea însăşi a aptitudinilor, talentelor şi înclinaţiilor individuale ale copiilor în condiţiile dezvoltării lor.

Nu este deloc suficient numai de a face declaraţii cu privire la sarcina dezvoltării multilaterale şi de a proclama principiul respectării par-

ticularităţilor individuale ale copiilor. Este important de a asigura practic prin însăşi structura planului de învăţămînt şi prin organizarea lecţiilor, condiţii reale şi posibilitatea practică pentru dezvoltarea cu adevărat multilaterală a particularităţilor şi înclinaţiilor individuale ale copiilor.

Din practică este cunoscut de mult faptul că în clasele mari ale şcolii medii, la elevi se manifestă o atitudine individuală faţă de diferite obiecte de învăţămînt, condiţionată tocmai de prezenţa diferitelor aptitudini, înclinaţii şi interese. Pe unii îi interesează mai mult matematica sau fizica, pe alţii — biologia, iar pe alţii — literatura sau istoria etc. Dar cu toate acestea şcoala nu ţine seamă de aceste interese legitime ale elevilor: ea oferă toate obiectele de învăţămînt, în acelaşi volum şi la acelaşi nivel. Singura formă pentru satisfacerea intereselor elevilor într-o ramură sau alta a ştiinţei sau tehnicii o constituie activităţile în afara clasei, în cadrul unui cerc. Dar aceasta este departe de a fi suficient pentru rezolvarea serioasă a sarcinii privitoare la dezvoltarea multilaterală a aptitudinilor, înclinaţiilor şi intereselor individuale ale elevilor. În afară de aceasta, se ştie că activităţile în afara clasei, în cadrul cercurilor, nu cuprind pe toţi elevii. Însăşi munca în afara clasei va căpăta avîntul cuvenit şi un conţinut mai profund în cazul cînd planul de învăţămînt al şcolii va prevedea condiţii mai serioase pentru dezvoltarea ei.

Menirea furcaţiei constă tocmai în faptul de a crea condiţii reale pentru tratarea diferenţiată a elevilor şi a dezvoltării lor multilaterale, ţinînd seama de interesele, aptitudinile, înclinaţiile şi talentele lor individuale. În cadrul şcolii-internat cu durata de şcolaritate de unsprezece ani, pentru clasele mari trebuie să se prevadă cîteva direcţii sau secţii, de pildă: fizico-tehnică, agro-biologică, umanistică, sau social-economică.

Pînă la clasa a VIII-a obiectele se predau conform unui plan de învăţămînt unic, comun pentru toţi elevii. Începînd cu clasa a IX-a are loc furcaţia. Fiecare dintre elevi, după terminarea clasei a VIII-a alege liber una din secţii, folosindu-se de consultaţiile pedagogilor şi de sfaturile părinţilor. Prezenţa diferitelor secţii în clasele mari are drept scop să contribuie la dezvoltarea forţelor creatoare ale elevilor, a aptitudinilor şi talentelor lor individuale. Asigurînd condiţiile reale de satisfacerea interesului firesc într-un domeniu sau altul al ştiinţei sau tehnicii, furcaţia va contribui la ridicarea nivelului învăţămîntului general şi politehnic şi va servi, fără îndoială, drept bază mult mai solidă pentru trezirea la elevi a interesului profesional şi pentru pregătirea specială tehnico-productivă.

Unii tovarăşi sînt înclinaţi să vadă în furcaţie o contradicţie cu sarcinile învăţămîntului general şi politehnic şi ale educaţiei personalităţii, dezvoltată multilateral. În realitate nu există nici un fel de contradicţie şi nici nu poate să fie. Furcaţia nu dizolvă şcoala politehnică de cultură generală, ci dimpotrivă o întăreşte. Ea nu se găseşte în contradicţie cu sarcina dezvoltării multilaterale a personalităţii, ci dimpotrivă, este dictată de această sarcină.

Mijlocul cel mai de nădejde pentru verificarea justeţei rezolvării problemelor noi este practica. Şi noi sîntem convinşi de faptul că rezolvarea practică a furcaţiei în şcolile-internat este justificată întru totul şi ca mijloc pentru a crea condiţii reale în vederea dezvoltării aptitudinilor şi înclinaţiilor individuale ale elevilor şi ca mijloc pentru a ridica nivelul

învățămîntului general și politehnic și ca o condiție necesară pentru specializarea în producție a tinerilor care termină școala medie.

Noi sîntem în totul de acord cu afirmația pe deplin justă a profesorului Rîbkin — „Nu putem să ne bizuim pe talentul naturii însăși, — trebuie să formăm, să dezvoltăm și să educăm mîini îndemînatice" („Pravda" din 8 mai 1956). Furcația este tocmai unul din mijloacele necesare pentru dezvoltarea diferitelor talente, care în rîndul poporului sînt ca un izvor nesecat.

În încheiere am dori să ne oprim încă asupra unei probleme foarte importante — despre educatorii dela școlile-internat. În legătură cu această problemă se exprimă, de asemenea, diferite puncte de vedere.

Unii consideră că în școlile-internat trebuie să fie educatori speciali, care să nu aibă legătură cu munca didactică. Educatorii trebuie numai să dirijeze pe elevi pentru efectuarea temelor acasă și munca educativă în afara clasei în cele mai variate forme, să îndrumeze exercițiile de vorbire la una din limbile străine în orele cînd elevii nu învață.

Alții presupun că educatorul trebuie să se ocupe neapărat de munca didactică care se desfășoară în clasă, dar cel mult 6 ore pe săptămînă. Numai în aceste condiții el se va bucura de autoritatea și respectul elevilor și poate realiza cu succes sarcinile sale educative.

În ceea ce privește numărul educatorilor, părerile de asemenea diferă: unii sînt de părere ca pentru fiecare grupă de elevi, formată din 25—30 de persoane să fie un educator special și pe lîngă aceasta, să fie cîțiva cu schimbul. Alții propun să se renunțe la educatorii speciali pentru elevii din clasele mari. Nouă ni se pare că problema privitoare la numărul educatorilor și atitudinea lor față de munca didactică se poate rezolva în modul cel mai just în legătură cu sistemul de educație din școala-internat. Problema cu privire la acest sistem merită o analiză specială. În cazul de față noi am fi dorit să atragem atenția asupra faptului că una din bazele sistemului de educație în școlile-internat va fi neapărat sprijinul pe colectivul de elevi, dezvoltînd prin toate mijloacele independența și inițiativa lor.

În legătură cu aceasta, rezolvînd problema personalului de educatori, noi trebuie să folosim nu numai experiența sistemului sovietic de educație și mai ales minunata experiență a lui A. S. Makarenko, dar să analizăm cu atenție și experiența instituțiilor de tip internat din țările străine. Îndeosebi merită atenție experiența sistemului englez de educație în așa-numitele școli „sociale" sau „publice" (public schools).

În aceste școli, fiecare elev este membru a două grupe. La lecții el aparține clasei sale, care se compune de obicei din 20—25 de persoane. Aici el învață cu tovarășii lui de aceeași vîrstă și trece împreună cu ei din clasă în clasă. Dar după lecții ei pleacă la ei „acasă" sau la secția (pension), unde locuiesc 40—50 de elevi de toate vîrstele școlare. Fiecare „casă" sau secție este condusă de un pedagog-educator.

Pentru supravegherea respectării de către elevi a regimului școlar și a regulilor de comportare, precum și pentru controlul efectuării temelor date acasă se antrenează pe larg elevii din clasele mari prin sistemul „prefecților" sau a șefilor, care sînt numiți de director. În afară de șefii de clasă se numesc șefi de secție pe fiecare „clasă" și un șef pe întreaga școală.

Fără să facem o analiză amănunțită a sistemului englez de educație în „public schools", noi am fi dorit să atragem atenția asupra posibilității de a introduce în școlile-internat sistemul analogic de repartizare a educatorilor pe secții, folosindu-l conform scopului și sistemului educației comuniste.

În acest caz la școala-internat cu două clase paralele ar putea să fie 4 secții pentru clasele elementare cu cîte 50 de persoane pentru fiecare secție și 6—8 secții pentru elevii din clasele 5—7 și din clasele mai mari cu cîte 50—60 de persoane în fiecare. Repartizarea educatorilor pe secții ar permite să se rezolve mai bine sarcina cu privire la crearea colectivelor primare în internatele pentru băieți și fete separate, de toate vîrstele și ar da posibilitate să se reducă numărul educatorilor cel puțin de două ori în comparație cu numărul educatorilor pentru fiecare clasă.

Repartizarea educatorilor în internat pe secții are și acea prioritate, că în colectivele de copii de toate vîrstele vor exista mai multe condiții favorabile pentru dezvoltarea spiritului de independență, a inițiativei și pentru spiritul de independență al educatorilor.

Pentru conducerea secțiilor, în calitate de pedagogi-educatori, trebuie să fie antrenat directorul școlii-internat și locțiitorul lui care se ocupă de munca instructiv-educativă.

Aceasta este important nu numai pentru reducerea chibzuită a personalului de educatori, dar în primul rînd pentru ca directorul și locțiitorul lui să nu se transforme în administratori, ceea ce la noi în școli, cu mare regret, se observă adesea, ci să fie adevărați învățători ai învățătorilor și educatorilor, învățîndu-i prin exemplul personal metode mai perfecționte de muncă educativă cu copiii.

Crearea școlilor-internat este un lucru nou și complicat. Sarcina oamenilor de știință în domeniul pedagogiei constă în faptul că în termenul cel mai scurt să pregătească pentru cadrele didactice și educatori nu numai regulamentul școlilor-internat, dar și o serie de lucrări cu privire la cele mai actuale probleme de organizare a muncii instructiv-educative, să dezvăluie specificul acestei munci în aceste instituții, să ajute la găsirea căilor juste pentru rezolvarea cu succes a sarcinilor noi și de foarte mare răspundere, care se ridică în legătură cu crearea noului sistem de educație socială.

CÎTEVA PROBLEME REFERITOARE LA ÎNVĂŢĂMÎNT ŞI CADRELE DIDACTICE ÎN ŢĂRILE CAPITALISTE

Modul defectuos cum se face în ţările capitaliste educaţia populaţiei rurale şi cum este asigurată pregătirea cadrelor didactice, constituie, de cîţiva ani încoace, în înseşi aceste ţări, punctul nevralgic al preocupărilor cercurilor de specialitate, cît şi ale unor cercuri mai largi.

Situaţia învăţămîntului în general şi condiţiile de viaţă ale cadrelor didactice constituie, de asemenea, o problemă care preocupă serios personalităţile progresiste din ţările capitaliste.

Să vedem, mai întîi, cum reiese din datele oferite de cîteva publicaţii apusene problema educaţiei populaţiei rurale şi a pregătirii cadrelor didactice.

„Revue analytique de l'éducation" nr. 9/10, 1955[1] aduce un interesant material privind această problemă. De la început apare o deosebire tranşantă între mediul urban şi cel rural. Din întreaga populaţie a lumii, de 2528 milioane de oameni — menţionează revista citată — două treimi trăiesc la ţară şi în multe părţi sînt lipsiţi de binefacerile civilizaţiei, ale culturii.

Specificul mediului urban şi al celui rural determină în ţările capitaliste şi un specific al instrucţiei şi educaţiei populaţiei urbane, deosebit de acela al instrucţiei şi educaţiei locuitorilor satelor. În majoritatea şcolilor elementare de la sate anul şcolar este mult mai scurt decît în şcolile urbane şi orele de clasă sînt mai puţin numeroase, iar materialul didactic este învechit şi necorespunzător.

Concepţia greşită, potrivit căreia se face discriminare între învăţămîntul pentru mediul urban şi cel pentru mediul rural, determină şi o discriminare în pregătirea învăţătorilor care predau la oraş şi a celor care predau la sate.

Să vedem cîteva date concrete privitoare la pregătirea învăţătorilor pentru mediul rural.

În genere, şcoala normală pentru pregătirea învăţătorilor ce vor activa în mediul rural trebuie să fie aşezată într-un centru rural al regiunii unde vor lucra viitorii învăţători.

Exclusiv din mediul rural sînt recrutaţi viitorii învăţători pentru şcoala rurală în unele ţări ca Brazilia, Turcia, Irak, Mexic.

În Brazilia, pregătirea învăţătorilor este de 4 ani, după terminarea şcolii elementare. Pregătirea ce se dă în şcolile normale este simplă,

[1] Publicată de „Centre d'information du Département de l'éducation UNESCO".

fără mari pretenții; se acordă importanță activităților extrașcolare, orientarea fiind dată spre problemele educației adulților.

În Pakistan, situația în ceea ce privește pregătirea cadrelor didactice, în special pentru școala elementară, este îngrijorătoare. Revista „Analele Romîno-Sovietice" ne aduce cîteva date însemnate[1]. În postul de învățător sînt numite persoane care n-au nici o pregătire în această profesiune. În 1951—1952, din învățătorii în funcțiune, un număr de 43.471 erau lipsiți de pregătire pedagogică. Situația nu este mai bună nici în școala medie, unde, de asemenea, 24.076 profesori n-au pregătirea pedagogică necesară. Învățătorii sînt pregătiți în institute pedagogice, al căror număr este cu totul insuficient. Elevii acestor institute se recrutează din absolvenții școlii elementare și ai școlii medii incomplete. Durata studiilor este de 2 ani pentru băieți și de 3 ani pentru fete. Programa de studiu cuprinde materii ca: pedagogia, psihologia, igiena, istoria, aritmetica, dreptul, științele naturii, muzica, desenul, lucrul manual etc.

În Germania occidentală pregătirea cadrelor didactice, mai ales a învățătorilor, prezintă de asemenea mari deficiențe. Wilhelm Ebert, președintele Asociației învățătorilor și învățătoarelor din Bavaria, într-un articol din „Deutsche Lehrerzeitung"[2], arată că instituțiile de pregătire a învățătorilor au un caracter cu totul minor, fiind simple anexe ale instituției care dă cultura generală, anume ale gimnaziului german. Un singur docent are sarcina de a ține cursuri și seminarii la pedagogie, istoria pedagogiei, psihologie, filozofie, sociologie.

În Franța, pregătirea învățătorilor se face în școli normale ale căror cursuri durează 4 ani și sînt de două feluri: cursuri de cultură generală, cu durată de 2—3 ani, și cursuri de pregătire profesională cu durată de 1—2 ani[3]. Candidații provin de la școlile publice de gradul al II-lea și de la cele complementare și trebuie să aibă vîrsta între 15—17 ani. Intrarea în școala normală pentru ambele categorii de cursuri se face prin concurs. Cei care au bacalaureatul pot urma numai cursurile de pregătire profesională[4]. Internatul este obligatoriu.

Școala normală eliberează două feluri de diplome: o diplomă de bacalaureat, pentru cursurile de cultură generală, și o diplomă de pregătire profesională (C.F.E.N.) pentru cursurile cu caracter profesional. Pentru a se face față lipsei tot mai accentuate de învățători, s-a creat categoria așa-zișilor „învățători auxiliari", care n-au școala normală. Ei pot fi bacalaureați sau licențiați și trebuie să facă un stagiu de pregătire profesională la școala normală. Pentru titularizare trebuie să obțină certificatul de aptitudine pedagogică (C.A.P.)[5].

În Anglia, în ultima vreme, cercurile progresiste au ridicat puternice obiecții împotriva discriminării între pregătirea învățătorilor care lucrează în școlile elementare de la oraș, și a acelora care profesează la sate. În Țara Galilor sînt 80 de școli normale și peste 20 de institute universitare pedagogice, care pregătesc învățători, dintre care aproximativ numai 2.000 sînt plasați în mediul rural. Programul de

[1] Analele Romîno-Sovietice (seria Pedagogie — Psihologie), nr. 1, 1955.
[2] „Deutsche Lehrerzeitung", 30 iunie 1956.
[3] „Avenirs", 1954.
[4] „Avenirs", 1954, nr. 60—61, pag. 34.
[5] *M. L. Cavalier*, „L'école publique et ses maîtres", pag. 50—51.

învățămînt nu e propriu-zis deosebit pentru învățători de sat sau învățători de oraș, dar școlile au toată libertatea să facă aceasta sub forma unor cursuri speciale pentru „învățătorii rurali"; pe de altă parte, învățămîntului elementar de la țară îi sînt afectați cei mai slabi dintre învățători. Deci, discriminarea există în realitate.

In coloniile britanice din Africa, lipsa cadrelor didactice constituie o problemă deosebit de acută, datorită sistemului defectuos de recrutare și pregătire a cadrelor din rîndurile populației indigene. Revista „Analele Romîno-Sovietice" ne dă unele date deosebit de prețioase în acest sens [1]. Pregătirea cadrelor didactice se face în așa-zisele centre de pregătire pedagogică, studiile avînd o durată între 2—3 ani. Sînt primiți absolvenții școlii elementare de 8 sau de 6 ani, sau, în alte colonii, cei ai școlii elementare de 4 ani sau ai școlii intermediare de 4 ani. In unele colonii, (Nigeria, Coasta de Aur), există un curs superior de pregătire pedagogică, în care intră absolvenții cei mai buni ai cursului inferior de pregătire pedagogică, avînd și un stagiu de cîțiva ani în școala elementară. Absolvenții acestui curs superior au dreptul de a preda la clasele superioare ale școlii elementare sau într-o școală intermediară. In alte colonii (Uganda, Rodezia de Nord), cadrele didactice pentru școlile intermediare sau pentru clasele superioare ale școlilor elementare se recrutează dintre absolvenții unei școli medii complete sau ai unei școli teoretice și primesc apoi o pregătire cu o durată a studiilor de 2 ani.

Cadrele didactice pentru școlile medii se pregătesc în colegiile universitare din Africa sau în universitățile din Anglia.

In multe colonii pregătirea cadrelor didactice e dată în grija organizațiilor de misionari, care pregătesc cadre nu numai pentru școlile lor, ci și pentru cele de stat. Așa, în Kenia, în 1951, din 59 centre de pregătire pedagogică, 39 aparțineau misiunilor religioase. In Uganda, din 43 centre de pregătire, 41 erau ale misiunilor religioase. Bineînțeles că educația acestor cadre se face în spiritul devotamentului față de metropolă, în spiritul supunerii, al smereniei și răbdării, constituind astfel o puternică armă împotriva mișcării de eliberare națională a popoarelor din colonii.

In general, cadrele didactice sînt lipsite de un nivel mai înalt de pregătire profesională, iar numărul celor lipsiți de calificare este destul de mare.

In Statele Unite ale Americii, pregătirea învățătorilor care vor activa la țară se face în colegii, dar în urma obiecțiilor aduse împotriva deosebirii de pregătire între învățătorii care lucrează la oraș și cei care profesează la țară, se tinde la micșorarea diferențelor între programele de învățămînt respective [2].

★

Să privim acum și condițiile materiale de viață și de activitate profesională ale cadrelor didactice, situația lor din punctul de vedere al drepturilor omului.

In America latină, situația cadrelor didactice din acest punct de vedere este deosebit de grea. In ultimii ani, numeroasele greve ale ca-

[1] Analele Romîno-Sovietice (Seria Pedagogie-Psihologie), nr. 3, 1955.
[2] „Revue analitique", nr. 9—10, 1956.

drelor didactice din Mexic, Chile etc. au avut ca obiectiv tocmai îmbunătățirea condițiilor de viață [1].

În Pakistan, standardul de viață al cadrelor didactice este foarte scăzut. Salariile sînt cu mult inferioare minimului de existență. În 1951 mii de învățători au făcut grevă, cerînd îmbunătățirea salarizării. Din această cauză foarte multe cadre didactice abandonează această profesiune [2].

În Germania occidentală este deosebit de gravă situația localurilor de școală. Institutele din Aschaffenburg, Eschstatt, Erlangen, Freising, Schwalbach, Laningen au numai cîte o singură clasă de predare, iar lipsa de biblioteci și de săli proprii pentru cursuri și seminarii este generală pentru toate institutele. Slabei pregătiri didactice a învățătorilor i se adaugă și o insuficientă salarizare. De aceea, orientarea tineretului către profesiunea de învățător este din ce în ce mai slabă, lipsa cadrelor didactice pentru învățămîntul elementar făcîndu-se din zi în zi mai simțită [3].

Și în Franța, lipsa cadrelor didactice este destul de accentuată. Încă din 1953 era nevoie imediată de 1.800 de posturi de învățători [4]. Atît grelele condiții de viață, cît și greutățile în ceea ce privește exercitarea profesiunii și avansarea fac ca, și în această țară, tineretul să se îndrepte din ce în ce mai puțin spre cariera didactică. Învățătorii aparțin unui anumit departament teritorial și trecerea în altul se poate face numai în mod cu totul excepțional. În marile orașe și centre industriale lipsa localurilor corespunzătoare se face simțită în mod deosebit. În teritoriile de peste mări, lipsa cadrelor didactice, în special a învățătorilor, precum și școlarizarea extrem de slabă, pun probleme serioase [5].

Și în Anglia, condițiile de viață ale cadrelor didactice nu sînt de loc ușoare. La congresul de la Blackpool, profesorii au hotărît să declare grevă dacă revendicările lor economice nu vor fi satisfăcute.

Dar situația este cu atît mai grea cu cît există și discriminări de salarizare între învățători și învățătoare, în sensul că acestea din urmă au un salariu mai mic decît al colegilor lor bărbați. Congresul național al cadrelor didactice, ținut în 5 aprilie 1956 la Worthing, a votat o rezoluție care condamnă această discriminare și cere egalitate de salariu pentru învățători și învățătoare [6].

În coloniile britanice din Africa, din cauza numărului insuficient de cadre didactice, nu se poate face nimic în ceea ce privește alfabetizarea populației și dezvoltarea învățămîntului [7].

De asemenea, se aplică discriminarea rasială și în ce privește salariul, un profesor care face parte din populația indigenă avînd salariul de zece ori mai mic decît al unui profesor european. Din cauza discriminărilor și a grelelor condiții de viață, meseria de profesor este cu totul nepopulară și cadrele didactice părăsesc în număr mare învățămîntul. Astfel, în 1951, în Rodezia de Sud, 4.000 de profesori au părăsit învățămîntul.

---

[1] „Enseignants du monde", nr. 18, mai 1956, pag. 16.
[2] Analele Romîno-Sovietice (seria ped. psih.) nr. 1, 1956.
[3] „Deutsche Lehrerzeitung", 30 mai 1956.
[4] „Avenirs", 1954, nr. 60—61, pag. 22.
[5] Ibidem.
[6] „Enseignants du monde", nr. 18, mai 1956, pag. 17.
[7] Analele romîno-sovietice (seria ped.-psih.) nr. 3, 1956.

Cadrele didactice sînt lipsite şi de drepturile politice. Astfel în Rodezia de Nord, înscrierea profesorilor în sindicate este sancţionată cu concedierea [1].

Comitetul de cooperare al Federaţiilor internaţionale ale cadrelor din învăţămînt, la cea de a 24-a sesiune ţinută la Londra la 5 aprilie 1956, a luat hotărîrea de a „cere Biroului Internaţional al Muncii să intervină pe lîngă statele membre pentru ca art. 23, par. 4 al „Declaraţiei universale a drepturilor omului" să devină în toate ţările o realitate şi ca personalul de învăţămînt în special, atît de des lipsit de acest drept esenţial, să poată peste tot întemeia organizaţii ca cele existente, pentru apărarea intereselor sale şi ale şcolii" [2].

In Statele Unite ale Americii lipsa de localuri şi numărul insuficient de cadre didactice calificate împiedică în mare măsură dezvoltarea învăţămîntului. Revista „School Life" [3] ne aduce cîteva date: în 1954 un număr de 2,6 milioane de copii au depăşit capacitatea sălilor de curs. In 1955, în 17 state problema localurilor şcolare a continuat să fie deosebit de acută. In ceea ce priveşte cadrele didactice, tot în 1955 numai în statele New Mexico, Kansas, Maine, Minnesota, s-a înregistrat o uşoară creştere a cadrelor didactice. In 1955 numărul cadrelor calificate a scăzut la 77.646 de la 91.191 cît era în 1954.

In învăţămîntul elementar lipsa învăţătorilor e foarte acută. Acest învăţămînt mai are nevoie de 150.000 învăţători [4].

Menţinîndu-se deosebirea între felul de pregătire a învăţătorilor de la oraş şi a celor de la sate, se încearcă să se facă atrăgătoare profesiunea de învăţător la sate, prevăzîndu-se măsuri ca: îmbunătăţirea condiţiilor materiale de viaţă, asigurarea de condiţii de muncă satisfăcătoare etc.

Condiţiile materiale de viaţă şi de activitate neprielnice fac ca profesiunea de învăţător să fie tot mai ocolită. Revista „School Life" [5] ne relatează că pentru secţia şcolilor elementare din Ministerul Educaţiei al Statelor Unite, atragerea tineretului spre învăţămîntul elementar a devenit un adevărat obiect de studiu. S-au publicat chestionare, s-au adunat informaţii din 14 state, s-a publicat un extras privind diferitele măsuri luate pentru a face mai atractiv învăţămîntul elementar, în special cel rural.

Dar aceste măsuri, oricît de numeroase ar fi ele, evident nu pot schimba cu nimic problema. Rezolvarea este în funcţie de concepţia care stă la baza întregului sistem de pregătire a învăţătorilor.

★

In ţările lumii capitaliste condiţiile în care se desfăşoară învăţămîntul sînt grele: fondurile afectate nevoilor materiale ale şcolii sînt de multe ori foarte reduse, situaţia cadrelor didactice e grea şi din punctul de vedere al salarizării şi al lipsei de drepturi politice. De aici, numărul redus de tineri care se îndreaptă spre această profesiune, şi chiar demisionările — uneori masive — ale acelora care au intrat în învăţă-

[1] Analele romîno-sovietice (seria ped.-psih.) nr. 3, 1956.
[2] „Eseignants du monde", nr. 18, mai 1956, pag. 17.
[3] „School Life", decembrie 1955.
[4] „Enseignants du monde", nr. 18 mai 1956, pag. 16.
[5] „School Life", noiembrie 1955.

mînt. Consecințele: lipsa acută de cadre didactice, improvizarea — de multe ori — a acestora din oameni necalificați sau numai parțial calificați; analfabetismul pe scară foarte largă.

În problema pregătirii învățătorilor, după cum am văzut, este vorba de existența unui învățămînt pentru oraș și a unui învățămînt pentru sat, este vorba de existența unei accentuate discriminări între două categorii de învățători, cei de la oraș și cei de la țară.

Această concepție a dominat și în țara noastră sub vechiul regim. Nu este justă existența a două forme de învățămînt: învățămîntul pentru oraș și învățămîntul pentru sat, cu cele două categorii de învățători. Aceste discriminări reflectă un mod static de a înțelege realitatea. Marile transformări sociale, progresul acestui veac, au arătat că deosebirea dintr esat ș ioraș este în continuă dispariție. În țările în care exploatarea omului de către om a fost desființată, contradicțiile dintre sat și oraș au dispărut sau sînt pe cale de dispariție. Deosebirile esențiale se vor șterge și ele treptat. În orice caz nu e just ca existența unui așa-zis specific rural să ducă la existența unui învățămnît diferite și a unor categorii diferite de cadre profesionale.

Existența unor asemenea discriminări este de esență antidemocratică și ea nu poate duce decît la rezultate dezastruoase:

— crearea unei prăpăstii culturale între oraș și sat;

— crearea de „înfundături" în sistemul de învățămînt și împiedicarea liberei circulații pe toate treptele învățămîntului;

— punerea de piedici în orientarea și pregătirea tinerei generații, cu toate gravele consecințe ale acestor măsuri;

— crearea unei acute deosebiri între cadrele didactice, complet neîntemeiată, și ducînd la grave consecințe atît în ce privește progresul și perfecționarea lor, cît și în ceea ce privește desfășurarea procesului de învățămînt și educația tinerei generații.

Comitetul de cooperare al Federațiilor Internaționale ale cadrelor de învățămînt, în cea de a 24-a sesiune, ținută la 5 aprilie 1956 la Londra, constatînd această discriminare, amintește că „Declarația universală a drepturilor omului" proclamă în mod solemn „deplina egalitate a tuturor" în ceea ce privește educația și dreptul de a urma studii superioare, fără nici o discriminare, și cere forurilor UNESCO să studieze această gravă problemă și să invite statele să caute rezolvarea ei [1].

Învățătorul, fie că activează la sat, fie la oraș, trebuie să aibă o cultură generală extinsă, trebuie înarmat cu o temeinică pregătire profesională și trebuie să posede posibilitatea de orientare și practică în problemele sociale economice pe care i le va pune în față activitatea zilnică. În acest fel, fie că lucrează la sat, fie că lucrează la oraș, învățătorul va putea face față cu succes și nivelului diferit al elevilor și claselor neomogene și cerințelor social-economice locale — așa-zisului „specific rural" sau „specific urban" — fără să fie nevoie de programe de învățămînt diferite și de categorii diferite de învățători.

V. O.

[1] „Enseignants du monde", nr. 18, mai 1956, pag. 23.

CONSULTAȚIE

DEPRINDERI POLITEHNICE CARE SE POT FORMA LA PREDAREA FIZICII ÎN CLASELE A VIII-a ȘI A X-a

N. STĂNESCU
Conf. univ.

A. NEGULESCU
Prof. Școala medie nr. 15 fete, București

Se știe că învățămîntul politehnic trebuie să familiarizeze pe elevi cu principalele ramuri ale producției și să formeze copilului sau adolescentului deprinderile de a mînui cele mai simple unelte de producție.

Realizarea învățămîntului politehnic se face prin conlucrarea tuturor obiectelor de învățămînt. Între aceste obiecte de învățămînt, fizica și chimia au un rol special și deosebit de important, deoarece la baza oricărui proces tehnologic stă un fenomen fizic ori unul chimic. Numai cunoașterea acestor fenomene duce la înțelegerea proceselor tehnologice. Funcționarea unei unelte sau a unei mașini se poate înțelege mult mai ușor dacă se realizează sau se analizează un model al uneltei sau mașinii respective. Toate formele de activitate la fizică și chimie: lecția, lucrările practice, lucrările de atelier, activitatea în afara clasei (cercuri, vizitarea întreprinderilor, lucrări făcute acasă, audieri de conferințe, vizionări de filme cu caracter tehnic etc.) se pot organiza și desfășura astfel încît să ducă la realizarea caracterului politehnic al învățămîntului. Se socotește uneori că aspectul politehnic al învățămîntului se realizează numai printr-o legare a acestuia de realități, numai prin executarea de experiențe demonstrative care să le concretizeze elevilor fenomenele fizice sau procesele tehnologice. Toate acestea conduc pe elev la înțelegerea fenomenelor care stau la baza tehnicii. Dar numai atît nu înseamnă încă politehnizarea învățămîntului, care cere ceva mai mult. Cere să se dea elevilor deprinderi politehnice, o orientare practică în bazele procedeelor tehnice mai generale. Oricîte demonstrații experimentale va face profesorul, ele nu vor imprima elevilor deprinderile practice necesare. Deprinderile politehnice nu se formează cînd elevul observă cum lucrează profesorul, ci atunci cînd lucrează el însuși. Pentru a corespunde caracterului politehnic, chiar lucrările practice trebuie să aibă un anumit conținut și să fie conduse după o metodică anumită. În primul rînd, lucrările practice trebuie să urmărească realizarea unei teme legate de producție, iar acest lucru să nu se facă în mod mecanic, ci conștient.

Cum am amintit mai sus, caracterul politehnic al învățămîntului se reflectă în toate formele de activitate la fizică. O analiză a acestora, pentru a le organiza și desfășura în sensul politehnizării, este o operație la care trebuie să gîndească serios fiecare dintre noi la început de an școlar.

În articolul de față ne propunem să arătăm doar cîteva aspecte din complexa activitate a organizării și desfășurării diverselor forme de activitate la fizică pe care le-am amintit mai sus. Vom alege, astfel, cîteva exemple de lucrări bogate în rezultate, care se pot realiza și la o școală cu o înzestrare mai modestă.

Ne vom referi la lucrările practice care trebuie efectuate de elevi, activitate de bază în formarea deprinderilor politehnice.

De la început, remarcăm că aceste lucrări nu trebuie să mecanizeze munca elevului, ci trebuie să-i dezvolte spontaneitatea și abilitatea experimentală. De aceea, ele nu vor fi însoțite de instrucțiuni care să arate în detaliu executarea celor mai mici operații, ceea ce ar lăsa elevului numai rolul unui executant: de exemplu, să rotească un anumit șurub, după ce mai întîi va regla cutare rotiță etc.

Lucrările trebuie să fie bine gîndite de profesor, în așa fel ca executarea lor să pună în funcțiune cît mai multe deprinderi legate de tehnică, să le dezvolte rațional: de la cele

mai simple la cele mai complicate. Pentru executarea fiecărei lucrări profesorul va întocmi o tematică scrisă, care va pune problema, va arăta scopul urmărit de lucrare, va da îndrumări generale, dar va lăsa elevului libertatea de a alege calea cea mai potrivită și de a realiza practic alegerea făcută. Desigur că la acest rezultat se va ajunge treptat, pornind la început, chiar cu ajutorul de detaliu din partea profesorului; acest ajutor se va restrînge treptat, așa încît elevii să ajungă la o activitate independentă. Bineînțeles că profesorul va avea grijă să îndrumeze mai îndeaproape pe elevi acolo unde este pericol pentru sănătatea lor sau pentru existența aparatelor.

În general, la fiecare lucrare elevii vor primi tema scrisă care conține întrebarea la care vor trebui să răspundă efectuînd experimentul. În acest scop, ei vor trebui să caute și să găsească procedeul de rezolvare.

Rezultatele obținute vor fi reprezentate sub formă de tabele și prin grafice. Va urma o discuție asupra preciziei rezultatelor, cu aproximarea lor numerică.

Lucrările practice indicate de noi aici au fost alese dintre acelea legate de deprinderi cu cea mai largă răspîndire în tehnică. Ne-am oprit în primul rînd asupra măsurătorilor care se pot face mai ales în clasele a VI-a și a VIII-a și asupra lucrărilor cu conținut electrotehnic, care se pot face în clasele a VII-a și a X-a. În cea mai mare parte, aceste lucrări au fost realizate la cercurile din Școala medie nr. 15, București.

Oricare va fi ramura de activitate pe care o va desfășura în viitor actualul elev, el va avea nevoie să măsoare fie lungimi, fie suprafețe, fie mase. Spre deosebire de agricultură, unde măsurătorile de lungime nu coboară sub cîțiva decimetri, în celelalte ramuri tehnice măsurătorile de lungime trebuie să ajungă la precizie de 1 mm și chiar pînă la microu (10^{-3} mm). Producția de serie nu poate fi imaginată fără măsurători de precizie Prima condiție cerută pieselor care vor fi folosite la înlocuirea celor uzate fără o ajustare la fața locului este precizia dimensiunilor. Chiar dacă două piese au fost construite în două ateliere sau uzine diferite, ele trebuie să se poată asambla în așa fel încît ansamblul să funcționeze normal. Se înțelege numai din acest exemplu necesitatea măsurătorilor de precizie. Elevii trebuie deci îndrumați către formarea deprinderilor de măsurare. În general, în clasa a VI-a elevii fac anumite măsurători de lungime și volum cerute de programă. Este nevoie însă ca ei să fie deprinși cu măsurătorile de precizie. Acestea se realizează cu instrumente și aparate mai complicate. Uneori trebuie să cunoască principiul lor de funcționare și să poată mînui modele mai simple. În general, aparatele de măsură au o piesă mobilă care alunecă în fața unei rigle divizate, sau un ac indicator care deviază în fața unei grade circulare. Trebuie deprinși elevii să aprecieze corect diviziunile, coincidența gradațiilor și fracțiunile de diviziune. Asemenea lucru se poate face la clasa a VIII-a, îndrumînd pe elevi să construiască un vernier liniar și altul circular și să măsoare cu șublerul sau micrometrul.

Pentru a face pe elevi să înțeleagă principiul de funcționare al vernierului și a nu-l utiliza în mod mecanic, se poate lucra cu elevii clasei a VIII-a un vernier, în felul următor, după Petit. Indicațiile sînt date pentru organizatorii de lucrări, care vor întocmi apoi tematica lucrărilor.

Se liniază și se taie după dreptele perpendiculare $A'C$ și CB', o foaie de carton (fig. 1). Înainte de a se tăia, se marchează linia OO' perpendiculară pe BB' la 1 cm distanță față de C.

Tăieturile CB' și CA' trebuie făcute cu deosebită grijă, ca să fie cît mai drepte și fără asperități. Din O, ca origine, se face o gradație în centimetri, notînd diviziunile cu 2, 3... Pe partea mobilă $A'CB'R$ se ia o lungime $O'D = 9$ cm, care se împarte în 10 părți egale, notate cu O', 1, 2... 10 (fig. 2). Se fixează partea $MNPB'CA'$ pe o planșetă, cu ajutorul a trei pioneze. Această parte fixă, împreună cu partea mobilă $A''C'B''R$ (fig. 3), alcătuiesc un instrument de măsură cu vernier (șubler) avînd precizia de 1/10 cm.

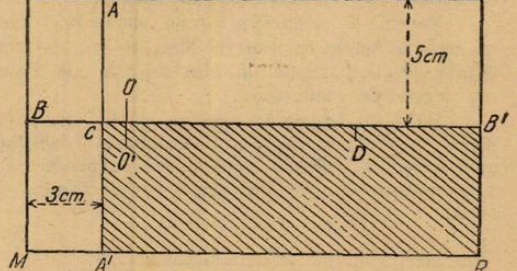

Fig. 1

Lungimea de măsurat $CC' = l$ este egală cu distanța l dintre reperele O și O', adică lungimea de măsurat este egală cu mărimea translației OO' a părții mobile de-a lungul celei fixe. Se observă că trăsătura 4 de pe vernier se găsește în dreptul prelungirii diviziunii 9 de pe rigla fixă. Prin urmare $l = 5\,\text{cm} + \frac{4}{10}\,\text{cm} = 5{,}4$ cm.

Acest vernier are precizia de 0,1 cm și cu ajutorul lui se pot face diferite măsurători. După ce elevii au construit acest vernier și au înțeles mecanismul lui, se trece la construirea unui vernier cu precizia mai mare, adică de 0,1 mm.

Pentru aceasta, se repetă construcția precedentă, însă scara fixă OB' se gradează în centimetri și milimetri. Pentru a fi siguri că diviziunile sînt corecte, e preferabil să se lipească pe carton hîrtie milimetrică, așa ca în O (fig. 3) să vină o linie groasă, centimetrică. Se notează diviziunile cu cerneală.

Fig. 2

Scara mobilă $O'D$ a vernierului (fig. 2) trebuie să măsoare 9 milimetri, adică $O'D = 9$ mm; această scară trebuie divizată în 10 părți egale. Pentru aceasta, se duce $DH \perp O'D$ (fig. 4), apoi se taie în E perpendiculara cu un arc de cerc de rază $O'E = 4$ cm. Se divide $O'E$ în 10 părți egale, fiecare de cîte 4 mm, iar prin punctele de diviziune se duc paralele la DE. Acestea vor tăia pe $O'D$ segmente egale fiecare cu cîte $\frac{9}{10}$ mm. Toată grija construcției trebuie dată la tăierea cartonului după $A'C$ și CB', dar mai ales la gradarea corectă a vernierului. Acest vernier se folosește ca și precedentul, însă rezultatele obținute sînt mai exacte. Cu acest vernier elevii vor executa diferite măsurători, iar rezultatele le vor compara cu acelea obținute la măsurarea cu șublerul din colecția școlii, pentru a face comparația și a-și da seama de precizia cu care au lucrat.

La utilizarea lui se va ține seamă că:

— lungimea de măsurat CC' este dată de distanța OO' (fig. 3), iar aceasta se obține în milimetri prin diviziunea de la stînga lui O' pe scara fixă, iar fracțiunea de mm. rămasă pînă la O' prin diviziunea de pe vernier aflată în prelungirea unei diviziuni de pe scara fixă. În exemplul din fig. 3, lungimea măsurată este de 5,4 mm.

Înainte de măsurătoare verificăm dacă originea O' coincide cu O cînd alăturăm $C'A$ de CA' fig. 3). Dacă O' nu coincide cu O, ci este la dreapta lui O, se citește decalajul cu ajutorul vernierului, iar corecția găsită se va scădea totdeauna din orice măsurătoare făcută.

Acum elevii pot trece la o lucrare practică, utilizînd vernierul construit de ei și comparînd rezultatele cu cele date de un șubler.

Pentru a concretiza aceste măsurători care nu trebuie făcute ca scop în sine, se pot da teme ușoare practice, legate de alte capitole ale fizicii sau legate de matematică.

Iată, de exemplu, cum se poate folosi șublerul și balanța pentru determinarea densității unui corp sau pentru determinarea experimentală a numărului π. Se lucrează cu un cilindru de metal.

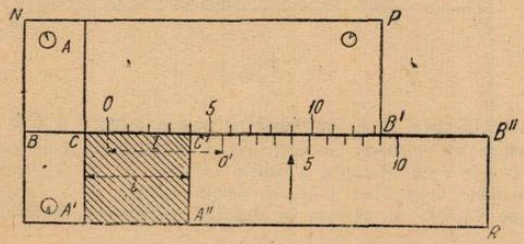

Fig. 3

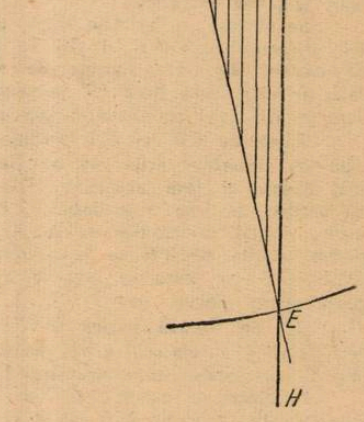

Fig. 4

Cu şublerul se măsoară raza r şi înălţimea h a unui cilindru de metal. Cu balanţa se determină masa m a acestui cilindru. Se calculează apoi densitatea ρ prin împărţirea masei la volum:

$$\rho = \frac{m}{\pi r^2 h} \text{ g/cm}^3$$

Dacă se cunoaşte densitatea ρ a substanţei din care-i făcut cilindrul, se poate calcula valoarea numărului π, tot cu ajutorul relaţiei precedente:

$$\pi = \frac{m}{\rho r^2 h}.$$

De cîte ori au efectuat această lucrare, elevii au fost impresionaţi de faptul că se poate determina un număr abstract din geometrie cu ajutorul măsurării a două lungimi şi a cîntăririi unui corp. Asemenea lucrări stimulează interesul elevilor şi în acelaşi timp le formează deprinderi de a face măsurători.

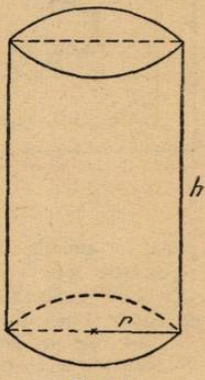

Fig. 5

Dar dacă elevii pot, în general, să măsoare o lungime, ei nu se pricep aproape niciodată să măsoare o suprafaţă, în afară de cazul cînd aceasta are o formă geometrică regulată, accesibilă calculului prin formulele învăţate.

Măsurarea ariilor este însă o operaţie care se întîlneşte des în tehnică. De exemplu, la determinarea ariilor închise de curbele diagrame în coordonate p—v ale maşinilor termice, care dau valoarea lucrului mecanic şi deci valoarea randamentului indicat al maşinii. În tehnică, măsurătoarea ariei se face cu ajutorul planimetrului. Vom arăta aci, după P. V. Albicev, cum se poate construi un model simplu de planimetru, care poate da rezultate destul de apropiate de valoarea reală.

Deprindem pe elevi, mai întîi, să măsoare ariile închise de o curbă oarecare, prin copierea ei pe hîrtie milimetrică şi prin numărarea pătrăţelelor întregi cuprinse în interiorul conturului. Pătrăţelele fracţionate de contur se însumează grupînd cîte două pe cele care pot da împreună un pătrăţel întreg.

În tehnică însă, pentru măsurarea ariilor se foloseşte planimetrul. De aceea este necesar ca elevii clasei a VIII-a să-şi formeze deprinderea de a mînui un planimetru simplu. Fiecare elev poate construi un astfel de planimetru. Acesta are forma unui Π cu picioarele mult depărtate unul de altul (fig. 6). O sîrmă de fier cu diametrul de 4—5 mm se îndoaie de 2 ori în unghi drept, astfel ca între cele două ramuri verticale să fie exact 10 sau 20 cm. Una dintre ramuri are capătul ascuţit, iar cealaltă are capătul turtit ca tăişul unui topor. Cele două ramuri verticale au lungimi egale, de 3—4 cm. Tăişul capătului în formă de topor trebuie să fie ascuţit cu o pilă, astfel încît să lase urmă pe hîrtie, dar să nu o taie. Realizarea acestui planimetru cere elevilor să-şi formeze deprinderea de a mînui menghina, cleştele patent, cleştele de tăiat sîrmă, ciocanul şi pila. După ce a fost construit, în 10—15 minute, se măsoară cu el o arie oarecare, limitată de un contur C. Hîrtia pe care este desenată aria de măsurat se fixează cu piuneze pe o planşetă. Se apreciază din ochi centrul A al ariei de măsurat (fig. 7). Se uneşte cu o linie AM centrul A cu un punct M de pe conturul C. Piciorul cu vîrful ascuţit al planimetrului se fixează în A, iar piciorul cu tăişul topor într-un punct oarecare exterior G. Cu mîna stîngă se apasă pe hîrtie piciorul din G, iar cu mîna dreaptă se deplasează vîrful ascuţit al planimetrului, urmărind continuu şi cît mai exact centrul $AMNCMA$.

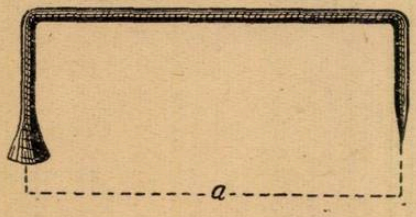

Fig. 6

În timp ce vîrful ascuţit parcurge conturul $AMNCMA$, piciorul cu tăiş G parcurge o linie în zig-zag, care porneşte din G şi sfîrşeşte în Y. Se măsoară cît mai exact distanţa $b = GY$ în milimetri. Dacă se înmulţeşte distanţa GY cu distanţa a dintre vîrfurile planimetrului, exprimate amîndouă în aceleaşi unităţi de măsură, se obţine aria căutată.

Eroarea cu care se obţin rezultatele este cam de 2%. Pentru a găsi rezultatele cît mai aproape de valoarea reală, se repetă operaţia de mai multe ori şi se ia media.

Efectuînd toate aceste lucrări, elevii clasei a VIII-a își formează deprinderi politehnice : mînuirea unor unelte de uz general în practică și mînuirea instrumentelor simple de măsurat, care stau la baza măsurătorilor din tehnică.

Vom arăta acum o serie de lucrări practice care asigură elevilor formarea de deprinderi politehnice în domeniul electricității.

Ținînd seama de faptul că energia electrică are cea mai largă întrebuințare în toate procedeele tehnicii actuale, formarea deprinderii în legătură cu înțelegerea și mînuirea instrumentelor electrice, precum și deprinderea celor mai simple operații de montare a circuitelor are o importantă valoare politehnică.

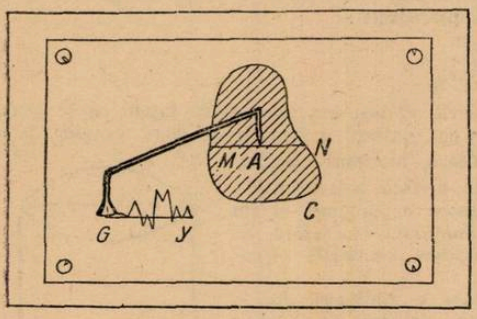

Fig. 7

În organizarea învățămîntului politehnic trebuie să plecăm de la convingerea că nici un elev nu trebuie să devină absolvent al unei școli medii fără să-și fi însușit un mănunchi de deprinderi electrotehnice.

Lucrările nu sînt exclusive și nici tipizate. Ele pot fi înlocuite sau completate de către profesor, după posibilitățile materiale ale școlii. În orice caz, ele trebuie astfel alese și grupate, încît să ofere elevilor posibilitatea de a-și forma un volum minim de deprinderi electrotehnice care să-i pună în situația de a efectua apoi orice alte lucrări electrotehnice. Aceste lucrări pot fi repartizate între clasele a VIII-a și a X-a, iar pentru efectuarea lor integrală se pot utiliza atît orele de lucrări practice din programa clasei, cît și ore de lucru în afara clasei. Cercul de fizică și cercul electrotehnic pot completa timpul necesar executării lor.

În cele ce urmează vom da cîteva indicații sumare asupra modului de organizare și de realizare a acestor lucrări, urmînd ca fiecare profesor să alcătuiască tematica lor metodică pentru elevi și să le utilizeze așa cum cere planul lui de desfășurare a cursului de fizică.

Vom înșirui aceste lucrări practice într-o succesiune care să permită lărgirea concentrică a cîmpului de cunoștințe teoretice ale elevilor și, în același timp, o continuă înmulțire a numărului de deprinderi politehnice.

O sumară analiză a deprinderilor de operații simple, dar fundamentale în electrotehnică (cum ar fi de exemplu : conexiuni, izolări, alcătuirea de montaje, lipirea cu ciocanul de lipit, executarea unui circuit după o schemă de montaj dată, transpunerea pe o schemă a unui montaj oarecare, confectionarea unei siguranțe fuzibile sau a unor mici aparate electrice, controlul unui circuit electric și repararea lui, măsurarea parametrilor curentului electric, a energiei electrice, repararea defectelor simple la rețeaua de iluminat, aplicații moderne ale electricității etc.) ne conduce la o serie de lucrări practice, pe care le pot executa, în parte,

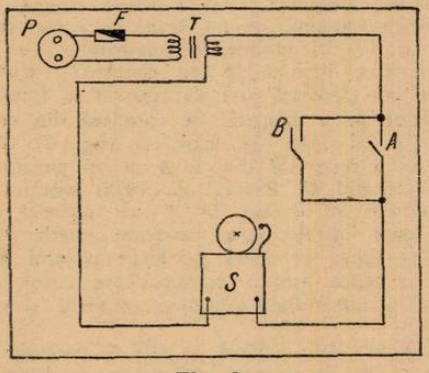

Fig. 8

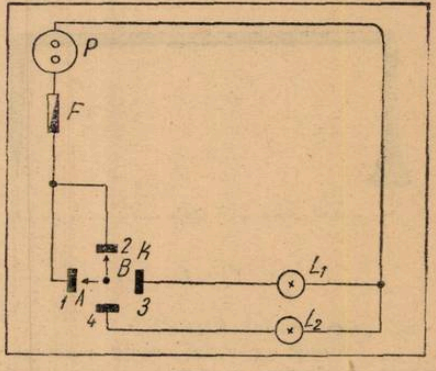

Fig. 9

elevii clasei a VII-a și, în totalitatea lor, elevii clasei a X-a. În felul acesta, absolvenții școlii de cultură generală își vor forma deprinderi care stau la baza celor mai numeroase și mai variate procese de producție.

1. În primul rînd vin deprinderile operațiilor elementare electrotehnice, de exemplu: conexiuni, lipituri cu ciocanul de lipit, electric sau la flacără, izolări, descifrarea unei scheme și montarea unui circuit după această schemă, instalarea de întrerupătoare, siguranțe, prize și fasunguri etc. Pentru a-și forma aceste deprinderi, elevii vor fi puși să monteze circuite pe panouri sau pe planșete de lemn. Acestea vor servi apoi ca material didactic în predarea lecțiilor de electricitate. Asemenea lucrări pot fi :

a) Montarea pe un panou a unei sonerii electrice, comandată din două puncte *A* și *B* (fig. 8). Se va monta circuitul format din : priza *P*, siguranța fuzibilă *F*, transformatorul de sonerie *T*, butonii de întrerupere *A* și *B*, soneria *S*. Circuitul se închide indiferent din *A* sau *B*. Dacă soneria este alimentată la redresor, atunci nu este nevoie de transformator.

b) Montarea pe un panou a unui circuit alimentat de o rețea, conținînd două lămpi electrice care pot funcționa pe rînd sau împreună. Circuitul conține : priza *P*, siguranța *F*, întrerupătorul unipolar *K*, lămpile electrice L_1 și L_2 (fig. 9). Polii *A*—*B* ai întrerupătorului fiind în poziția 1—2, ambele lămpi sînt stinse ; rotind întrerupătorul cu 90°, se aprinde lampa L_1 ; rotind încă cu 90°, se aprinde L_2.

c) Montarea pe un panou a unei lămpi comandate din două locuri. Este circuitul lămpii de la scara unei clădiri, lampă care trebuie aprinsă și stinsă fie de la un etaj, fie de la altul. Comanda o fac doi întrerupători unipolari K_1 și K_2 (fig. 10). Schema are aceeași semnificație ca și în fig. 9. De cîte ori asemenea lucrări au fost executate cu elevii, aceștia au manifestat un deosebit interes pentru ele. Cu elevii clasei a VII-a se pot lucra aceste circuite, folosind becuri mici de 4 V, alimentate la acumulator sau la redresor.

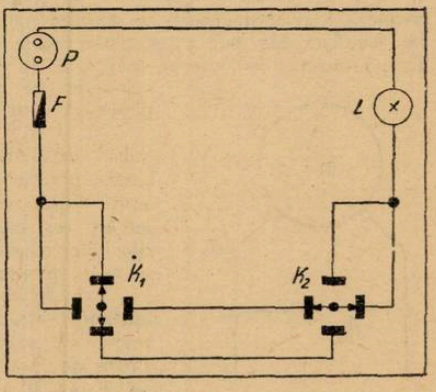

Fig. 10

2. După ce elevii s-au deprins cu lucrările generale de montare a circuitelor, se poate trece la a doua categorie de deprinderi electrotehnice. Acestea constau în măsurarea parametrilor curentului electric I, U, R, precum și a energiei și a puterii curentului electric. Pe temeiul acestor măsurători, elevii pot efectua lucrări mai complexe, ca înlocuirea rezistenței unui fier de călcat, construirea unui reșou etc.

a) Folosindu-se panourile de la punctul precedent, se vor măsura intensitatea și tensiunea pe diferite circuite și se vor aplica legile curenților pentru a se constata concordanța dintre calcul și experiență. În felul acesta, legile curentului electric vor fi însușite în mod conștient și temeinic, formîndu-se deprinderile de măsurare.

b) Vom da cîteva indicații asupra unor măsurători și verificări care sînt rar efectuate cu elevii, deși sînt legate de practică în mod foarte strîns. Este vorba de contorul de energie electrică. Prima lucrare practică pe care o pot efectua elevii chiar cu contorul rețelei de luminat constă în verificarea înregistrării făcute de contor. Acesta măsoară energia electrică produsă de un generator sau pe care o consumă un receptor. Contorul pentru curent continuu este un mic motor electric, al cărui rotor are viteză constantă, reglată prin curenții turbionari ce se nasc într-un disc fixat pe axul său. Numărul de rotații ale rotorului este proporțional cu energia electrică și se înregistrează de un mecanism cu roți dințate. Pentru curentul alternativ, contorul se bazează pe inducția electromagnetică. Și în acest caz, rotația discului este proporțională cu energia consumată. Dacă se notează cu Pt ws energia măsurată prin *n* rotații ale discului contorului, atunci pentru o unitate de energie (1 kWh = $3{,}6 \cdot 10^6$ ws) vor corespunde *k* rotații ale discului :

$$k = \frac{3{,}6 \cdot 10^6 \, n}{\text{Pt}} \text{ rot/ws}$$

Această valoare se numește constanta contorului și este notată pe cadranul contorului. În cazul contoarelor monofazate de inducție pentru curent alternativ de 110 V cu 50 Hz fabricate la noi, constanta este *k* = 3000 rotații pentru 1 kWh. Suportă 10 A.

O lucrare care a interesat mult pe elevi a fost verificarea înregistrării date de contor. Pentru aceasta nu oprește funcționarea tuturor consumatorilor legați la acest contor (lămpi,

reșouri, fier de călcat etc.) și se observă discul. El trebuie să fie imobil. Dacă este totuși în mișcare, înseamnă că se face o scurgere de curent pe linia instalației din clădire și trebuie anunțat serviciul de întreținere. Se pune la priză un consumator, de exemplu un fier de călcat de 400 Watt. Cu un cronometru sau secundarul unui ceas notăm timpul t secunde în care se face un număr n de rotații. Presupunem că am găsit 59 secunde pentru 20 rotații. Din formula constantei deducem că s-a înregistrat de contor un consum de:

$$W = \frac{3{,}6 \cdot 10^6 \cdot 20}{3000} = 24000 \text{ ws} = 24 \text{ kWh} = 24 \text{ } kj,$$

ceea ce înseamnă o putere măsurată $P_m = \frac{24}{59} = 0{,}406$ kW cu 6 Watt mai mult decît valoarea nominală P. Eroarea relativă a măsurării este de 1,5%, ceea ce este permis chiar pentru lucrările de laborator pretențioase.

După aceasta am măsurat puterea necunoscută a unui reșou. Am pus reșoul la priză și am măsurat 61 secunde pentru 30 rotații ale discului contorului, ceea ce înseamnă o putere de 590 W pentru reșou.

Deși nu am cerut elevilor să aplice și acasă aceste operații, totuși la lecția următoare aproape toți făcuseră măsurători analoage la contorul locuinței lor (unele erau, bineînțeles, greșite). Asemenea lucrări le socotim foarte utile pentru dezvoltarea deprinderilor politehnice ale elevilor. Ele pot avea multe variante, după ingeniozitatea profesorului și a elevilor. Ținînd seama de puterea măsurată cu contorul și de indicațiile date de ampermetru și voltmetru, se pot realiza rezistențe care să consume o anumită putere și care să fie puse într-un fier de călcat, reșou etc.

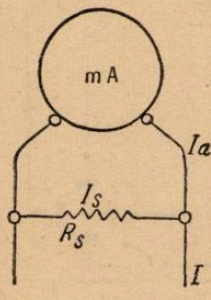

Fig. 11

3. A treia etapă a formării deprinderilor electrotehnice, în cadrul deprinderilor politehnice, o constituie rezolvarea unor probleme practice mai pretențioase, ca, de exemplu, transformarea unui miliampermetru în ampermetru sau în voltmetru. Aceste lucrări cer cunoașterea legilor curentului și posedarea deprinderilor din etapele 1 și 2. Dacă școala nu are ampermetru, acesta se poate procura din comerț.

a) *Schimbarea sensibilității unui ampermetru.* Am avut la îndemînă un miliampermetru magnetoelectric pentru curent continuu, cu scara întreagă pentru 2,5 *mA*, avînd rezistența interioară de 50 Ω. Am pus elevilor problema de a măsura curenți de 5 *A*, 10 *A* cu ajutorul acestui miliampermetru, deci de a extinde scara de la 2,5 *mA* la 5 *A* sau 10 *A*. Pentru aceasta a fost nevoie să se construiască o rezistență foarte mică R_s un șunt, care să fie conectată în paralel la bornele miliampermetrului. Am rezolvat problema prin calcul și experimental. Dacă R_a și I_a sînt rezistențele aparatului și șuntului (fig. 11), iar I_a și I_s sînt intensitățile curentului prin aparat și șunt, iar I este intensitatea de măsurat, se poate scrie $R_a I_a = R_s I_s$ încît intensitatea de măsurat I va fi:

$$I = \frac{R_s + R_a}{R_s} I_a,$$

adică de $m = \frac{R_s + R_a}{R_s}$ ori mai mare decît valoarea citită pe scara instrumentului.

În cazul nostru, $m = \frac{5\,A}{2{,}5\,mA} = 2000$, de unde deducem că:

$$R_s = \frac{R_a}{1999} = \frac{50}{1999} = 0{,}025$$

În general, dacă curentul de măsurat trebuie să fie de m ori mai intens decît curentul nominal al aparatului de măsură, valoarea rezistenței șuntului va fi dată de relația:

$$R_s = \frac{R_a}{m-1}.$$

Pentru confecționarea unei rezistențe atît de mici s-a folosit sîrmă groasă de cupru, dar valoarea ei s-a găsit experimental, căci laboratoarele școlilor medii nu posedă punți duble pentru măsurarea de rezistențe foarte mici.

S-a procedat astfel: S-a legat un ampermetru etalonat în serie cu miliampermetrul prevăzut cu un şunt arbitrar foarte mic şi ambele în circuitul unei rezistenţe variabile, alimentate de o baterie de acumulatori (fig. 12). S-a reglat valoarea rezistenţei R pînă ce ampermetrul a arătat exact I = 5 A. S-a reglat apoi (atenţie!) valoarea rezistenţei şunt Rs pînă ce miliampermetrul arată exact 2,5 mA. S-au confirmat rezultatele variind pe *R* ca să arate ampermetrul 4; 3; 2; 1 A; miliampermetrul va trebui să arate respectiv 2; 1,5; 1; 0,5 mA. S-a tăiat apoi sîrma şuntului, marcînd exact valoarea găsită şi s-a fixat prin sudare la două borne ce puteau fi conexate la bornele O—A ale miliampermetrului (fig. 13).

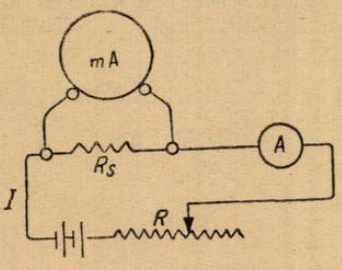

Fig. 12

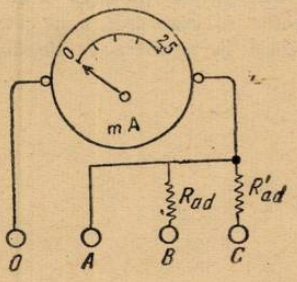

Fig. 13

Cu acest şunt, împreună cu altul de 1 A şi unul de 2,5 A, s-a utilizat miliampermetrul la măsurători de curenţi ca ampermetru de laborator.

b) *Transformarea unui miliampermetru în voltmetru.* Pentru executarea lucrării precedente, precum şi a acesteia, elevii trebuie să cunoască bine legile curentului electric şi să aibă suficiente deprinderi generale electrotehnice, adică vor executa aceste lucrări numai după ce vor fi executat lucrări din etapele 1 şi 2. Miliampermetrul poate fi transformat în voltmetru pentru măsurat o anumită tensiune maximă U dacă i se adaugă în serie o rezistenţă adiţională R_{ad} Şi această problemă a fost rezolvată mai întîi teoretic, apoi experimental.

Cînd miliampermetrul arată I_a=2,5 *mA*, la bornele lui *O—A* este o tensiune $U_a = R_a I_a = 50 \cdot 0{,}0025\ V = 0{,}125\ V$. Pentru ca miliampermetrul transformat în voltmetru să indice tot o deviaţie de 2,5 *mA* pentru o tensiune *U*, va trebui ca rezistenţa lui totală *R* să fie de $m = \frac{U}{U_a}$ ori mai mare $R = mR_a$. Rezistenţa adiţională va fi $R_{ad} = R - R_a = (m-1)\ R_a$.

Am transformat miliampermetrul în voltmetru care să arate 5 V şi 10 V pentru toată scara. Pentru primul caz rezistenţa adiţională R_{ad} trebuia să fie:

$$R_{ad} = \left(\frac{20}{0{,}125} - 1\right)\ R_a = 39 \cdot 50 = 195\ \Omega.$$

Pentru cel de-al doilea caz rezistenţa adiţională trebuie să aibă:

$$R_{ad} = \left(\frac{20}{0{,}125} - 1\right) R_a = 159 \cdot 50 = 7950\ \Omega.$$

Am realizat prima rezistenţă adiţională dintr-o bobină cu sîrmă foarte subţire, pe care am sudat-o la borna B (fig. 13) a miliampermetrului, încît voltmetrul realizat arăta 5 V între bornele O—B.

A doua rezistenţă adiţională a fost confecţionată prin legarea în paralel a mai multor rezistenţe fixe pentru radio. Aparatul realizat astfel a fost montat pe un soclu de lemn, cu rezistenţele adiţionale în interior, obţinîndu-se astfel un miliampermetru, ampermetru şi voltmetru, care a fost utilizat curent în cursul lecţiilor de fizică.

4. Etapa finală pentru formarea de deprinderi electrotehnice în clasa a X-a va conține lucrări de aplicație electrotehnică, lucrări cu caracter mai general, care să ilustreze și unele mașini tehnice. Pentru a nu se lungi prea mult aceste indicații, vom arăta numai cîteva din lucrările ce ar putea fi efectuate de elevi, în cadrul unui plan tematic minimal:

a) construirea unui ampermetru termic. (Vezi „Revista de Pedagogie" 1954, 1, pag. 109);

b) utilizarea transformatorului;

c) construirea unui releu electromagnetic, dintr-un receptor telegrafic, pentru comanda la distanță a circuitului unei lămpi electrice, bec puternic sau a altui consumator;

d) construirea unui aparat de radio cu galenă;

e) ridicarea caracteristicii unei triode.

Socotim că realizarea unui plan tematic cu această schemă va contribui în cea mai mare măsură la formarea de deprinderi politehnice la elevii claselor a VIII-a și a X-a.

DISCUȚII

ÎN LEGĂTURĂ CU MANUALUL DE ISTORIA LITERATURII ROMÎNE PENTRU CL. a VIII-a

Prof. D. ȘANDRU
București

Manualele de „Istoria literaturii romîne", prin însăși apariția lor, constituie un eveniment de seamă în dezvoltarea culturii noastre, *eveniment căruia nu i s-a acordat însă atenția și interesul cuvenit.* E adevărat că „Gazeta literară" a inițiat, acum cîteva luni, o discuție în legătură cu problemele ridicate de aceste manuale, dar, după cîteva articole — trei de toate — de fraze și aprecieri generale, discuția s-a împotmolit în faza ei inițială. E de observat apoi că, în afară de prof. I. Popescu, într-un articol de largă și documentată analiză, publicat în revista „Limba romînă" an. IV (1955) nr. 4, n-au participat la această discutare publicistică și alte cadre didactice din învățămîntul mediu, care erau cele dintîi în măsură să înfățișeze în chip critic, constatările, observațiile și aprecierile lor, pozitive sau negative, asupra valorii manualelor.

În situația aceasta manualele au fost discutate și apreciate, nu ca manuale didactice, adresate în primul rînd elevilor de curs mediu, ci ca tratate de istoria literaturii care se adresează mai de grabă studenților în filologie, profesorilor de limba romînă și chiar specialiștilor.

Dacă discutate și apreciate de pe această poziție de specialitate, cele două volume de „Istoria literaturii romîne" au putut fi socotite ca un succes al științei noastre literare, ele nu pot fi socotite și manuale didactice, „cărți de învățătură utile și atrăgătoare" și mai ales nu pot fi apreciate că sînt redactate cu tact și pricepere pedagogică", așa cum afirmă S. Iosifescu, V. Mîndra și B. Iordan în darea de seamă — de altfel plină de tot felul de observații juste și interesante — publicată în „Lupta de clasă", an. XXXV (1955), nr. 9, pag. 119. Este tocmai lipsa principală pe care ne propunem să o discutăm sub diferitele ei aspecte în paginile următoare.

Constatările și observațiile noastre — rod al practicei pedagogice — se bazează numai pe cercetarea și analiza manualului de cl. a VIII-a, dar, mai ales acelea care privesc partea de metodă, de sistematizare și organizare a materialului sînt valabile și pentru manualul de cl. a IX-a.

★

În ansamblul lui manualul are o întindere care depășește cu mult limitele unui manual școlar. Unele capitole (de temă generală sau monografică) sînt tratate prea dezvoltat și încărcate cu tot felul de date în labirintul cărora elevii, uneori chiar profesorii, nu se pot orienta rapid și nu pot distinge totdeauna esențialul de amănunt.

Astfel tema monografică „Ion Budai-Deleanu" e tratată pe 16 pagini în cuprinsul cărora se dau numeroase și variate amănunte, utile pentru specialiști sau, cel mult, pentru studenții Facultății de filologie, dar inaccesibile elevilor de curs mediu. Tot ce se spune pe aproape o pagină (57—58) despre „neînțelegerile cu mediocritățile oficiale ale Blajului" și „înstrăinarea lui I. B. Deleanu la Lemberg" se putea concentra în două-trei rînduri. Putea lipsi de asemenea înșirarea (pe aceeași pagină) a titlurilor lucrărilor filologice ale lui I. B. Deleanu care-și găseau loc într-un tratat de istoria filologiei și nicidecum într-un manual de cl. a VIII-a. Analiza „Țiganiadei", pe 14 pagini, este un adevărat studiu, dar nu e o analiză pe care să o poată urmări și pricepe elevii de curs mediu. Trei-patru pagini de analiză a conținutului tematico-ideologic, de caracterizare a unor personaje și a unor procedee de creație artistică prezentate clar, ar fi fost și suficiente, și mai folositoare.

Pentru a sublinia influența creațiilor populare asupra unora din operele lui Ienăchiță Văcărescu era suficientă pentru un manual școlar afirmația că „poeziile *„Amărîtă turturea"* și *„Într-o grădină"* sînt compuse sub influența poeziei populare, pe care poetul a cunoscut-o prin lăutari" (pag. 76).

Poezia „*Amărîtă turturea*" este inspirată din doina care cîntă jalea turturelei rămasă singură. Urmînd modelul popular această poezie ne arată măsura în care Ienăchiță Văcărescu și-a aplecat urechea ca să asculte creația artistică a poporului. Este interesant că atunci cînd poetul a simțit nevoia să-și exprime sentimentele, propria durere cu prilejul pierderii soției sale, a recurs la poezia populară", este o insistentă repetare a afirmației anterioare, la care se putea renunța. În tot cazul se putea renunța la fraza imediat următoare : „poezia „*Într-o grădină*" este inspirată din literatura populară aromînă, pe care probabil poetul a cunoscut-o prin filieră grecească". De asemenea se putea renunța la amănuntele ce se dau, pe o jumătate de pagină (76), despre gramatica aceluiași Ienăchiță Văcărescu (că „ a tipărit-o în 1787, în două ediții, la R. Vîlcea și Viena", că înaintea acesteia, mai fuseseră alcătuite gramatici de către Dimitrie Eustatievici din Brașov (1757), în manuscris, de către Samuel Micu și Gheorghe Șincai, tipărită la Viena, în 1780" etc.).

Probabil, fiindcă Alecu Văcărescu n-a scris decît „versuri ușoare", de petrecere, caracteristice pentru felul de viață al (sic !) boierimii (pag. 77) din care nu se reține — și, într-adevăr, nu se poate reține — nimic, autorii manualului au socotit că e bine să atragă atenția că „nu trebuie să trecem cu vederea nici cele două satire scrise de Alecu Văcărescu în greceşte" (și se dă un citat, în traducere românească, dintr-una din ele).

Credem, dimpotrivă, că, într-un manual școlar de istoria literaturii „române" era bine să fie lăsate la o parte, în primul rînd pentru că sînt în greceşte și, în al doilea, fiindcă nu e tocmai sigur că au fost scrise de Alecu Văcărescu.

Partea introductivă a capitolului „Cultura și literatura română în primul sfert al sec. al XIX-lea", de la pag. 73—74, trebuie de asemenea restrînsă la cîteva fraze care să redea esențialul și care să înlăture conglomeratul de amănunte de enciclopedie despre „relațiile de producție capitaliste" în Muntenia și Moldova, despre înăsprirea exploatării țărănimii [1], despre monopolul turcesc asupra comerțului extern, despre răscoala lui Tudor Vladimirescu — se reproduc și fragmente din proclamațiile lui — despre constituția „Cărvunarilor" din 1822 [2]. Restrînsă și descărcată de amănunte ar trebui să fie și partea, din același capitol, în care se vorbește de lupta forțelor progresiste din Rusia împotriva absolutismului țarist, de mișcarea decembriștilor, despre Eterie. Aceasta cu atît mai mult cu cît se dau în cuprinsul ei o serie de amănunte a căror înțelegere și însușire cere o orientare mai largă în problemele discutate, pe care elevii nu o au. Expunerea însăși a acestei părți introductive, ca și altele de altfel, e greoaie, fără legătură logică între frazele prezentate, încît ai impresia, uneori, că te găsești în fața unor fișe puse cap la cap.

Călăuzindu-se de indicațiile programei care precizează că „în temele cu caracter general se studiază principalele evenimente istorice, lupta ideologică între clasele antagoniste, viața culturală pentru ca elevii să înțeleagă condițiile istorice în care au apărut operele literare care sînt caracteristice pentru epoca respectivă", autorii manualului au dat și în alte capitole o prea mare dezvoltare unor probleme privitoare la situația socială, economică, politică, la dezvoltarea artelor, etc. și au neglijat, sau au prezentat manuale cu numeroase lipsuri, prea schematic și fragmentat, momente și aspecte din viața, activitatea și chiar opera unora dintre scriitori, adică tocmai literatura, care trebuie să ocupe locul central într-un manual de istoria literaturii.

Prea largă, adeseori diluată, și mai ales cu prea multe amănunte este și partea introductivă (pag. 82—85) a capitolului „Literatura română în cel de-al doilea sfert al secolului al XIX-lea". Se întîlnesc și aci probleme cu caracter economic, social și politic pe care elevii le cunosc — sau ar trebui să le cunoască — de la istorie, dar cu amănunte care, pare că, chiar pentru un manual de istorie sînt prea de specialitate [3].

Observații asemănătoare se pot face și despre partea introductivă (pag. 97) din capitolul de temă generală „Dezvoltarea literaturii", care în intenția autorilor ar urma să fie

[1] La un moment dat se dau amănunte, că „în 1805, în Moldova, zilele de clacă ajunseseră între 30 și 40 pe an" (p. 73), care n-ar trebui să găsească loc, nu într-un manual, de curs mediu, de istoria literaturii, dar nici într-unul de istorie.

[2] De altfel, Ministerul Învățămîntului însuși, prin „instrucțiunile programatice" din 1955, precizează că asupra acestor probleme „nu se va mai accentua, ele fiind cunoscute de elevi de la Istoria R.P.R.".

[3] De altfel, amănunte ca „numai între anii 1830 și 1850 s-au înființat în Moldova și Valahia (de ce nu Muntenia sau Țara Românească ?) aproximativ 5000 de întreprinderi manufacturiere și industriale. Rețeaua de drumuri începe să ia o dezvoltare din ce în ce mai mare. În ajunul lui 1848 avem 1845 km șosea. Porturile de la Dunăre, Galați și Brăila, cunosc o mare înflorire. Galații, de exemplu, care în 1821 aveau 7000 de locuitori, ajung în 1843 la o populație de 25.000 locuitori" (pag. 82) sînt socotite ca atare chiar de manualul de „Istoria R.P.R." din moment ce sînt tipărite cu caractere diferite de cele cu care sînt tipărite problemele de importanță mai mare.

o prezentare introductivă de privire generală asupra dezvoltării literaturii în „cel de-al doilea sfert al sec. al XIX-lea". Ne-am aștepta ca, plecînd de la ceea ce s-a realizat în domeniul literaturii și culturii în „sfertul" anterior, să ni se înfățișeze aci, într-o privire de sinteză „avîntul deosebit" al literaturii în această epocă, ideile ce o domină, concepția scriitorilor despre menirea și rolul social al literaturii și artei în general, caracterul ei realist, popular, din ce în ce mai pronunțat etc. În locul acesteia, manualul ne dă, tot schematic, fragmentar, abrupt — după sistemul „fișelor cap la cap" — o serie de amănunte, pe care le reia apoi în alte capitole, și chiar date care nu au nici o legătură cu tema de discuție. Se spune, de exemplu, că în această epocă *„Marșul Oștirii Romîne"* al lui Cîrlova și *„Anul 1840"* al lui Gr. Alexandrescu exprimă nu numai admirația față de trecutul glorios al poporului, dar și revolta împotriva tiraniei feudale", că „o contribuție importantă la dezvoltarea literaturii noastre a avut I. Eliade Rădulescu prin activitatea lui de traducător, de editor, de critic literar, prin unele creații originale ca balada *„Zburătorul"*, în care se oglindește viața poporului de la sate" și se continuă, în alte cîteva rînduri, să ni se arate contribuția lui Bălcescu, Bolintineanu și Bolliac. Dar toate acestea nu sînt nici privire introductivă și nici măcar o caracterizare de ansamblu a „dezvoltării literaturii" din această epocă, ci simple fragmente, rupte din întregul capitolului, despre activitatea și opera scriitorului respectiv, unde ar fi trebuit să fie înfățișate și unde, într-o redactare ușor modificată, unele și sînt.

După ce „dezvoltarea literaturii" e prezentată astfel, manualul afirmă: „Foarte însemnată este activitatea memorialistică a lui I. Ghica (și se citează titlurile unora din „Scrisorile" sale) care „a scris *Amintiri din pribegia după 1848*". Se lasă astfel impresia că „activitatea memorialistică" a lui I. Ghica s-a desfășurat în această epocă și nu în a doua jumătate a sec. al XIX-lea. Nu se vorbește însă, decît incidental, în diferite locuri și fără să se sublinieze esențialul, despre contribuția importantă pe care a avut-o Ghica în lupta revoluționară de la 1848, ca și în sprijinirea și îndrumarea activității culturale din această epocă. Aceasta putea fi concentrată și înfățișată mai pe larg într-un paragraf aparte, amintindu-se aci și despre activitatea memoralistică de mai tîrziu dar care, ca document privește prima jumătate a sec. al XIX-lea.

Tot în capitolele despre activitatea și opera scriitorilor respectivi era mai nimerit să se încadreze și prezentarea, de la pag. 90—92, despre preocupările de problemele limbii ale lui Eliade, Negruzzi, Russo, Alecsandri, despre studiile și concepția istorică ale lui Bălcescu și Kogălniceanu, ca și aceea — de altfel cu totul schematică, seacă — despre „interesul pentru folclor" de la pag. 98.

Simțitor ar trebui redus și capitolul „Dezvoltarea artelor" de la pag. 91—96, mult prea dezvoltat și încărcat cu amănunte de strictă specialitate.

Mult, foarte mult, ar trebui să se reducă și capitolele „Romantismul" (pag. 108—110), „Influența literaturii ruse" (pag. 110—113) și „Traduceri și adaptări din literatura clasică mondială" (pag. 113—114). Din primul ar trebui scoasă toată partea de caracterizare a romantismului, greoi redactată — după „ Teoria literaturii" de Timofeev — și cu material ce depășește posibilitățile de înțelegere ale elevilor, iar din al doilea, întreaga caracterizare a operei lui Pușkin. Ar trebui apoi concentrată analiza prea largă — se dau și citate de versuri — a traducerilor lui Negruzzi și Donici.

În afară de aceasta, cele trei capitole amintite mai pun și o problemă de metodă în ce privește sistematizarea și gruparea materialului în cadrul manualului. Toate sînt plasate, stingher, între temele cu caracter general și cele cu caracter monografic. În cuprinsul lor se înfățișează, cu anticipație, fapte și fenomene culturale sau literare despre care se vorbește sau ar trebui să se vorbească mai tîrziu, în cadrul temelor monografice. Probleme ca împletirea elementelor romantice cu cele realiste și critice în operele lui Alexandrescu, Negruzzi și Alecsandri ar fi fost, fără îndoială, mai ușor de pătruns și de reținut, dacă s-ar fi tratat la sfîrșit, după ce elevilor li s-au predat temele monografice respective și după ce, deci, și-au însușit cunoștințele necesare cu privire la viața, activitatea și opera scriitorilor amintiți.

Observația aceasta e valabilă și pentru alte probleme de sinteză, ca „interesul pentru folclor", „dezvoltarea limbii literare" etc., care, de asemenea, metodologic, și-ar fi găsit locul potrivit la sfîrșit, într-un capitol final, după ce elevii au parcurs întregul material referitor la problemele respective.

Dacă în unele capitole se dau prea multe amănunte și se fac analize și caracterizări ce depășesc limitele unui manual de curs mediu, în altele se renunță la date și caracterizări ce ar fi oferit elevilor posibilitatea unei mai ușoare înțelegeri și însușiri a materialului capitolului respectiv.

În capitolul *„Întîile școli în limba națională"* (pag. 75) se intră brusc în problemă („Gh. Lazăr deschide în 1818 la Sf. Sava, prima școală superioară în limba romînească...") fără nici o prezentare introductivă asupra situației învățămîntului în epoca anterioară. Se putea vorbi aci, desigur rezumativ, despre școlile în limbă grecească și mai ales despre

școlile în romînește, de pe lîngă biserici, de care vorbește și I. Ghica în *„Școala acum 50 de ani"*; se putea face, folosindu-se chiar aprecierile lui Ghica, o caracterizare a acestor școli, ca să se poată sublinia „Semnele de înnoire" aduse de școlile lui Asachi și Lazăr. Fără această prezentare introductivă, capitolul despre „Întîile școli în limba națională" se rezumă la cîteva date seci, înfățișate fragmentar, nesistematic. Lipsește apoi o subliniere mai largă a structurii și caracterului acestor școli și mai ales a rolului și importanței pe care ele au avut-o în pregătirea elementelor revoluționare și, în general, în dezvoltarea culturii noastre. Se putea arăta aci că în aceste școli au fost pregătiți și formați cei mai de seamă scriitori și luptători revoluționari de la 1848, că ele au creat atmosfera de avînt și luptă revoluționară națională de mai tîrziu. Tot ce se spune, în această privință în întreg capitolul, se reduce la afirmația că „Asachi predă cursuri de matematică teoretică și practică, însuflețind lecțiile sale cu considerații patriotice asupra istoriei Romînilor" (pag. 75).

Capitolul se încheie cu constatarea că „frămîntările social-politice dinainte și după răscoala lui Tudor, au un puternic ecou în activitatea literară a unor boieri cu dragoste de cultură ca: Dinicu Golescu, Ionică Tăutu și Iancu Văcărescu", care nu are nici o legătură cu fondul problemei tratate. Era mai utilă o încheiere a capitolului în care să se arate că, în cursul anilor următori, atît școala lui Asachi cît și cea a lui Lazăr iau o dezvoltare din ce în ce mai mare, făcîndu-se astfel legătura cu ceea ce se va spune mai tîrziu (pag. 85) despre „dezvoltarea școlii". De altfel, așa cum vom arăta, era mai logică și mai pedagogică prezentarea *aci*, în continuare directă, activitatea și dezvoltarea școlilor lui Lazăr și Asachi. În timp ce se dau amănunțite date biografice și bibliografice despre acei scriitori (Alexandrescu, Bălcescu, Negruzzi, Russo, Alecsandri) a căror viață, activitate și operă e tratată în capitole dezvoltate, de caracter monografic, lipsesc — sau sînt indicate fragmentar și nesistematic — o serie de date biografice de bază din viața și activitatea altor scriitori, a căror operă e studiată în cadrul temelor cu cracter general.

Referindu-se la „studiul biografiilor scriitorilor", programa precizează că „cea mai profundă analiză a operei de artă — care urmărește în primul rînd înțelegerea conținutului ei ideologic — nu poate fi completă, dacă elevul nu cunoaște drumul creației scriitorului, ...dacă nu știe să caracterizeze gîndirea sa, idealurile sociale și năzuințele sale, atitudinea lui față de patrie și popor" (pag. 12). Dar e greu de presupus că elevii vor putea ajunge la înțelegerea și pătrunderea conținutului ideologic al operei literare, dacă sînt lipsiți de posibilitatea de a cunoaște, prin manual, unele date și momente din viața și activitatea scriitorului, care au o strînsă legătură și care explică anumite aspecte ale operei lui.

Astfel, despre viața lui Anton Pann (pag. 96—97) nu se spune absolut nimic; opera sa chiar e prezentată prea sumar, sec, fără o caracterizare care să-i fixeze valoarea și contribuția la dezvoltarea literaturii noastre, în afară de faptul că „a trăit numai 22 de ani" și „a scris foarte puțin" (ceea ce e de văzut!), despre viața lui Cîrlova nu se mai spune nimic, nici măcar că s-a născut, sau cel puțin a trăit, în Tîrgoviște, că a intrat în rîndurile armatei naționale, date care se știe, au legătură cu opera sa; nu se spune nimic pînă la 1845 — și foarte puțin după această dată — nici despre viața lui D. Bolintineanu. Capitolul consacrat acestuia începe brusc: „Opera lui D. Bolintineanu este strîns legată de realitățile și de atmosfera epocii de la 1848. În 1845 el pleacă la Paris cu o bursă oferită de „Asociația literară" (pag. 100). Capitolul despre Kogălniceanu începe la fel: „Foarte curînd după întoarcerea în țară de la studii (1838), M. Kogălniceanu devine unul dintre fruntașii mișcării..." (pag. 105). Nimic însă despre partea anterioară a vieții sale, despre studiile făcute, despre ideile înaintate care au contribuit la formația sa de scriitor și luptător, despre opera sa din această epocă etc. Observații asemănătoare se pot face și despre ceea ce spune — sau mai mult nu spune— manualul cu privire la viața și activitatea lui Iancu Văcărescu, I. Eliade Rădulescu, Cezar Bolliac.

Sînt apoi destule lipsuri în tratarea și prezentarea operei unor scriitor a căror contribuție la dezvoltarea literaturii noastre este, în tot cazul, mai importantă decît așa cum reiese din manual.

Capitolul „Cronicarii munteni" este tratat cu totul insuficient, într-o pagină și ceva, din care jumătate de text citat. Despre caracterul științific al cronicii Stolnicului Cantacuzino se spune doar că „lucrarea sa se bazează pe unele date științifice", iar despre valoarea artistică a cronicii lui Radu Popescu, numai că: „conținutul social variat al cronicii e pus în valoare de expresivitatea limbii și a stilului bogat în imagini și figuri literare" (pag. 28—29).

Prea puțin — nici o pagină — se acordă prezentării activității și operei lui Eliade Rădulescu. Cele cîteva informații și fraze generale de caracterizare a „bogatei activități literare creatoare" (pag. 99—100) nu redau, nici pe departe, contribuția pe care acesta a adus-o culturii în variatele ei forme de manifestare.

Despre Al. Donici nu se vorbește decît în capitolul „Influența literaturii ruse", unde se caracterizează pe larg activitatea lui de traducător al unora din operele lui Pușkin și,

împreună cu C. Negruzzi, din satirele lui Antioh Cantemir, (se reproduc şi cîteva versuri din aceste tălmăciri, dar nu pentru a arăta valoarea traducerii, ci pentru a sublinia — cu ce rost într-un manual de literatură română ? — că „Puşkin face o descriere foarte vie a unei şetre de ţigani" sau că Antioh Cantemir „a atacat clerul îmbuibat şi trufaş") (pag. 111—112). Despre fabulele lui manualul nu spune decît că „influenţa marelui fabulist rus Krîlov s-a exercitat cu putere asupra lui Al. Donici, care i-a tradus opera în limba română" (pag. 113) [1].

Se lasă astfel impresia că tocmai „opera sa principală", fabulele, care, „oglindind cu originalitatea realităţii existente în ţara noastră în epoca în care a trăit scriitorul, ...au un conţinut de idei şi o valoare artistică de netăgăduit" [2], se reduce la o activitate de simplu traducător. Se ştie însă că Donici nu a fost un simplu traducător al fabulelor lui Krîlov. Em. Boldan arată că, plecînd de la originalul acestuia, Donici „traduce dăruind însă textului o noutate, cu vioiciune cu totul aparte, creînd astfel, în foarte multe privinţe, o operă nouă ; alteori imită, prelucrează, adaugă elemente de morală, care sînt numai ale lui şi creează uneori personajelor sale necuvîntătoare chiar situaţii noi pe care le întîlnim în creaţiile lui Krîlov". În unele fabule — cum este *„Petrenii şi Bistriţa"*, — îndărătul căreia destul de greu recunoaştem fabula lui Krîlov *Ţăranii şi fluviul* — „atît de numeroase sînt versurile care au contingenţe cu realitatea românească... încît o putem socoti întru totul o creaţie originală" (pag. 8). „Originalitatea creaţiilor lui Donici, afirmă Em. Boldan în continuare, vine de acolo că el se referă întotdeauna la realităţile vremii sale". Nu trebuie trecută cu vederea nici valoarea literară a fabulelor — „minimalizată de istoria literară burgheză", cum afirmă Em. Boldan, şi ignorată cu totul, cum se vede, de autorii manualului — care, alături de valoarea lor socială, îl aşază pe Donici printre cei mai de seamă fabulişti ai noştri.

În timp ce lui Ionică Tăutu, „un boiernaş moldovean, autor de pamflete politice" (pag. 82) i se consacră un paragraf de aproape o jumătate de pagină, iar lui I. Negulici, B. Iscovescu, C. Rosenthal şi Gh. Tattarescu — care totuşi sînt... pictori — trei pagini, D. Ţichindeal, I. Barac, C. Conachi, P. Mumuleanu, C. Stamati, C. Hrisoverghi, C. Facca şi alţii nici nu sînt amintiţi măcar.

Cele mai multe din observaţiile ce se pot face manualului se datoresc criteriilor de grupare, organizare şi sistematizare a materialului şi, apoi în cadrul grupării adaptate lipsei unei concepţii unitare şi a unei orientări clare, în spiritul cerinţelor pedagogice, în tratarea şi prezentarea acestui material.

Urmînd întru totul programa, manualul grupează şi tratează întregul material în două mari categorii de teme : „teme monografice consacrate studiului operei unor anumiţi scriitori, şi teme cu caracter general, de trecere în revistă a unor etape din istoria literaturii române" (pag. 8). Repartizarea şi tratarea materialului în această „trecere în revistă" din cadrul temelor de caracter general se face pe perioade de timp fixe, rigide, de un „sfert" de secol [3]. Din cauza aceasta, probleme şi teme unitare, organice, în dezvoltarea lor pe o epocă mai întinsă sînt fragmentate şi tratate cu întreruperi, intercalări şi reluări, în capitole şi subcapitole izolate, unele de numai cîteva rînduri şi care, adeseori, nu au nici o legătură între ele.

Astfel, o temă generală cum este „Cultura în prima jumătate a sec. al XIX-lea" este segmentată şi tratată fragmentar în locuri şi la pagini diferite. Despre şcoală, de exemplu, care ar fi putut fi un subcapitol al temei generale amintite, se vorbeşte la pag. 75 (despre şcoala lui Lazăr şi Asachi), la pag. 80 (despre şcoala din Goleşti), la pag. 85 (tot despre şcoala lui Asachi, în continuare, şi despre cea a lui Eliade, continuatorul lui Lazăr), iar la pag. 92 se dau informaţii, unele prea speciale, despre „învăţămîntul artistic".

La fel de fragmentar se vorbeşte şi despre „dezvoltarea teatrului" — care de asemenea ar fi trebuit să formeze un subcapitol, unitar înfăţişat, al aceleeaşi teme generale „Cultura în prima jumătate a sec. al XIX-lea". Despre primele reprezentaţii în limba română, în

---

[1] Fraza imediat următoare („Întocmai ca şi I. A. Krîlov, Gr. Alexandrescu, cel mai mare fabulist al nostru, a folosit fabula ca armă de luptă împotriva claselor exploatatoare, a folosit metoda realistă în construcţia fabulelor, în aşa fel, încît ne-a putut oferi o oglindă vie a societăţii româneşti din epoca 1830—1848") nu are nici un rost aci, în capitolul de „influenţă a literaturii ruse", decît dacă ar fi fost vorba de o influenţă a lui Krîlov asupra lui Gr. Alexandrescu, ceea ce nici autorii manualului nu îndrăznesc, cum se vede, să afirme.

[2] Emil Boldan, prefaţa la Al. Donici, *Fabule*, Bibl. pt. toţi, Bucureşti, 1952, pag. 6, 15.

[3] În manualul de cl. a IX-a perioadele acestea se reduc la „decenii". Şi totuşi S. Iosifescu, V. Mîndra şi B. Iordan (*l. c.*, p. 112) socotesc că manualele „urmăresc gruparea diverselor curente şi opere în cadrul unor perioade *care nu sînt împărţite mecanic, ci au o anumită unitate istorică" (sublinierea noastră).*

Muntenia, se vorbește la pag. 78, în capitolul despre „Iancu Văcărescu", apoi despre „dezvoltarea teatrului", în continuare, la pag. 89—90 [1].

Și despre „începuturile și dezvoltarea presei" se vorbește tot cu bucățica, în mai multe locuri. La pag. 85—86, se dau date despre „întemeierea jurnalisticii (!) în Țările Românești", despre „Curierul românesc" (numit cînd „ziar", cînd „gazetă"), „Albina românească", „Gazeta de Transilvania" (și suplimentele lor), apoi despre „Dacia literară", asupra căreia se revine, mai pe larg la pag. 170. Tot aci, în continuare, cum era de așteptat, se spune ceva despre „Propășirea", dar tocmai ce era mai important — programul ei — nu se arată aci, ci peste... 85 de pagini, într-un pasaj incidental, cîrpit parcă, în capitolul despre „Activitatea culturală", a lui Alecsandri. În același capitol despre „dezvoltarea presei", la pag. 87, se subliniază „partea activă la mișcarea revoluționară din 1848" pe care au avut-o gazetele „Pruncul român" și „Poporul suveran". Asupra acesteia din urmă se mai revine, la pag. 100, cu unele amănunte — ca „a apărut între 19 iunie și 11 septembrie 1848" — care puteau lipsi. Puteau lipsi, fiind amănunte prea de specialitate, și indicațiile că în „Pruncul român" s-a publicat „Odă la eroina română, Ana Ipătescu" de C. Aricescu și „Marșul revoluționar" de I. Catina.

În schimb, ca să se dea un tablou mai larg și mai închegat al activității în domeniul presei, se putea aminti aci, cu scurte indicații, și despre apariția altor gazete și reviste ca „Gazeta Teatrului Național", „Foaia sătească a Principatului Moldovei", „Arhiva românească", „Magazin istoric pentru Dacia", „Expatriatul" și chiar „România literară" — în strînsă legătură, programatică, cu „Dacia literară" și „Propășirea", — despre care se spune cîte ceva, la pagini diferite însă.

Despre activitatea și opera lui Eliade se vorbește, mult prea sumar de altfel, la pag. 99—100; cîte ceva, incidental, trunchiat uneori cu repetări, se mai spune și în alte părți (despre „Gramatica" sa se vorbește la pag. 90, deci cu 9 pagini mai înainte). În acest fel, elevii și în general cititorii nu pot avea o privire de ansamblu asupra personalității și activității bogate și multilaterale pe care Eliade a avut-o.

Fragmentar și nesistematic e înfățișată și activitatea și contribuția pe care a avut-o în diverse domenii de manifestare culturală Gh. Asachi, căruia nu i se acordă nici măcar un capitol aparte. Se spun unele lucruri despre activitatea și contribuția sa la începuturile și la dezvoltarea școlii (pag. 75 și 85), a presei (pag. 85), a teatrului (pag. 90), etc., dar, în afară de fraza generală că alături de „doctor în filozofie, inginer, desenator și gravor talentat", era și „poet și dramaturg" (pag. 75), nu se spune nimic despre activitatea și opera sa literară. În schimb, se vorbește, la pag. 92, cu multe amănunte de specialitate, despre activitatea sa în domeniul „dezvoltării artelor".

Datele și aprecierile despre activitatea istorică a lui Kogălniceanu și Bălcescu — și concepția lor despre istorie — sînt împrăștiate, de asemenea la diferite capitole: la pag. 91, unde se dă și o înșirare, incompletă și inutilă, a lucrărilor lor istorice, la pag. 106 și, respectiv 118; ceva despre concepția lui Bălcescu cu privire la rolul maselor în făurirea istoriei se mai spune — se reproduce și un citat din „Trecutul și Prezentul" — și la pag. 126.

Aceeași lipsă de unitate, aceeași fragmentare, pe parcele, a materialului și în tratarea unor teme monografice. Teoretic, autorii au scindat aceste teme în două: a) viața și activitatea, b) opera. Practic însă, cum a arătat prof. Popescu (*l.c.*, p. 62) au intercalat, uneori cu dezvoltări largi, amănunte, caracterizări și chiar analize asupra unor opere și în prima parte, întrerupînd în felul acesta expunerea curentă a vieții și activității scriitorului respectiv. La exemplele citate de prof. Popescu se pot adăuga și altele.

În capitolul în care tratează despre viața și activitatea lui Gr. Alexandrescu", autorii au introdus, la pag. 127, date și aprecieri despre opera sa, despre *„Adio la Tîrgoviște"* și *„Meditație"*. La pag. 128 expunerea e întreruptă ca să se facă, pe o întreagă pagină, analiza poeziei *„Anul 1840"*. La pag. 129 expunerea despre „viața și activitatea" scriitorului e reluată ca, în pagina următoare să fie întreruptă din nou pentru a se face pe o întindere de mai mult de o pagină, o analiză a cîtorva fabule — reluată de altfel în partea a doua, în care se vorbește despre „operă" — după care se continuă cu capitolul „activitatea poetului în timpul Unirii", în care se indică și... moartea scriitorului, în 1885. Ne-am aștepta ca expunerea despre „viața și activitatea" poetului să se încheie aci. Nu se întîmplă însă așa: autorii mai adaugă un capitol, de largă analiză pe aproape trei pagini, despre „con-

[1] Paragraful începe cu afirmația: „Cum am văzut, primele spectacole de teatru în limba română se datorau (de ce imperfectul?) lui Iancu Văcărescu și Gh. Asachi". În ce-l privește pe Văcărescu într-adevăr „am văzut" la pag. 78, dar în ce-l privește pe Asachi „vom vedea" abia la pagina... 90, unde se spune: „Lui Gh. Asachi i se datoresc cele dintîi spectacole în limba română din Moldova".

cepția lui Gr. Alexandrescu despre rolul poetuluiu și al poeziei", care, ca și altele, și-ar fi găsit loc în partea a doua.

Deși „îndrumările metodice" ale programei recomandă „să nu se facă o analiză unilaterală sau foarte amănunțită a operei literare studiate..., deoarece acest lucru poate duce la pierderea emoției estetice pe care trebuie să o deștepte opera literară", manualul acordă — în partea a doua a temelor monografice în care ar fi să se vorbească despre „operă" — o dezvoltare exagerată unora din operele scriitorilor.

Autorii manualului au fost călăuziți se pare de dorința de a oferi elevilor analize cît mai dezvoltate, uneori adevărate studii, desigur au intenția de a-i face să cunoască și să-și însușească cît mai temeinic conținutul și mijloacele artistice folosite în operele analizate. Dar, intenția poate avea efecte tocmai contrarii celor urmărite. Dîndu-le totul gata făcut, elevii nu mai depun eforturile necesare de a aprofunda și pătrunde ei înșiși, prin lectură și analiză proprie sau cu îndrumarea profesorului, opera respectivă ci se mulțumesc să învețe mecanic „analiza" din carte. În felul acesta manualul nu numai că nu este „un mijloc de luptă împotriva formalismului în însușirea cunoștințelor", ci tocmai dimpotrivă întărește deprinderile formaliste pe care le mai au însă mulți dintre elevii noștri.

De fapt, în aceste capitole, intitulate totuși „operă", nu se vorbește despre opera scriitorului, ci se analizează foarte pe larg cîteva din lucrările socotite mai importante.

Elevii sînt lipsiți astfel de o prezentare introductivă, de ansamblu a întregii opere a scriitorului (în care să se arate ce a scris, cît a scris, în ce domeniu), cu subliniere și caracterizarea unora din scrierile mai importante, după cum sînt lipsiți de o privire de sinteză care să pună în lumină particularitățile caracteristice, specificul întregii opere, pe baza căreia să se facă apoi apreciere finală asupra contribuției pe care a adus-o — și deci asupra locului pe care-l ocupă — scriitorul în dezvoltarea literaturii noastre.

E adevărat că fiecare temă monografică se încheie cu un subcapitol intitulat „Locul scriitorului în dezvoltarea literaturii noastre". Dar, ce se spune acolo nu e, în mai toate cazurile, o caracterizare generală, o privire de sinteză asupra activității și operei scriitorului respectiv, ci cîteva fraze — reduse uneori la patru-cinci rînduri, ca în cazul lui Al. Russo de exemplu — de încheiere obișnuită, vagă și neconcludentă ori chiar de prezentare, uneori repetare, a unor date și constatări ce-și găsesc locul în corpul capitolului.

Manualul e lipsit apoi de o privire recapitulativă, de sinteză, la sfîrșitul unor capitole mari ca acelea despre literatura religioasă, despre literatura istorică a cronicarilor, despre Școala Ardeleană și mai ales la sfîrșitul capitolului foarte întins despre literatura generației de la 1848. Ar fi fost utilă aci, la sfîrșitul capitolelor, după ce s-a parcurs materialul, o privire de ansamblu care să sintetizeze ideile dominante, caracterele comune, ale principalelor manifestări culturale și opere literare și care să fixeze și contribuția și importanța lor în dezvoltarea literaturii și culturii noastre.

Dar, chiar așa cum au fost concepute — ca analize numai a unor anumite opere — capitolele acestea nu prezintă materialul după un plan comun care să ofere elevilor o metodă de analiză sistematică și unitară.

Urmărind, de exemplu, planul de analiză a poeziei *„Umbra lui Mircea la Cozia"* de Gr. Alexandrescu constatăm că după cîteva cuvinte de prezentare a „liricii patriotice" în cadrul general al operei scriitorului, se analizează „conținutul tematico-ideologic" apoi figura lui Mircea, după care urmează subcapitolele „optimismul poetului" și „critica războiului" — care, de altfel, amîndouă se încadrau în primul subcapitol — și, în sfîrșit, „particularitățile artistice ale poeziei. În analiza poemului *„Dan Căpitan de plai"* de V. Alecsandri planul se reduce la „figura lui Dan", a „celorlalți eroi" și la „particularitățile artistice ale poemului", lipsind, deci, paragraful „conținutul tematico-ideologic". În alte cazuri acest paragraf, esențial, e înlocuit cu „tema și compoziția" și, în cele mai multe, lipsește și unul și altul, analiza reducîndu-se la o simplă înfățișare a subiectului sau la o serie de caracterizări generale, vagi — în care se amestecă conținutul de idei cu mijloacele de realizare artistică — ce nu se deosebesc de cele făcute în cadrul capitolelor despre „viața și activitatea" scriitorului [1].

În fața unei astfel de repartizări și prezentări trunchiate cu intercalări și reveniri, profesorii întîmpină serioase dificultăți în organizarea unor lecții bine proporționate, coerent în desfășurarea lor și închegate într-un tot unitar. Mai mult decît profesorii, elevii, mai ales, întîmpină dificultăți și mai mari în însușirea logică a unor cunoștințe temeinice, organic legate între ele, mulți dintre ei nerămînînd decît, în cel mai bun caz, cu cunoștințe disparate,

[1] Pentru observații mai adîncite, și a altor aspecte metodologice asupra capitolelor referitoare la analiza operelor, vezi S. Iosifescu, V. Mîndra și B. Iordan, *l. c.*, pag. 116—117.

cu frînturi de cunoștințe, pe care le-au înmagazinat mecanic, dar pe care nu le pot lega între ele într-o expunere coerentă, logică.

O serie întreagă din lipsurile semnalate ar fi fost înlăturate în cea mai mare parte dacă autorii manualului ar fi prezentat în cadrul temelor monografice, în prima parte numai „viața și opera", iar în a doua „opera" scriitorului [1].

O astfel de grupare și tratare a materialului nu numai că „s-ar preta mai bine la organizarea unei lecții închegate, fără a dăuna ansamblului", dar, tocmai dimpotrivă, elevii și-ar putea însuși mai ușor și mai temeinic, cunoștințele de bază, esențiale, despre viața, activitatea și opera scriitorului respectiv și și-ar face în același timp o privire de anasmblu mai clară asupra importanței și contribuției pe care el a adus-o în dezvoltarea culturii noastre.

Ar fi de discutat apoi dacă manualul, ca manual școlar și chiar ca tratat de istoria literaturii, n-ar fi cîștigat dacă s-ar fi renunțat la gruparea și tratarea întregului material în cele două teme mari — teme monografice și de caracter general — și ar fi adaptat gruparea clasică a tratării cronologice a vieții, activității și operei fiecărui scriitor după același plan — mai întîi „viața și activitatea", apoi „opera".

În afară de faptul că, după cum s-a văzut, fărămițează și dispersează atîtea probleme organice, unitare, gruparea și tratarea materialului în două categorii de teme are ceva de arbitrar, de subiectivism și lasă unele nedumeriri în ceea ce privește criteriile de încadrare a unui scriitor într-o categorie sau alta. Urmînd indicațiile programei, autorii manualului au încadrat în temele de caracter monografic studierea vieții, activității și operei lui N. Bălcescu, Gr. Alexandrescu, C. Negruzzi, Al. Russo și V. Alecsandri (dintre scriitorii generației de la 1848), consacrînd fiecăruia cîte 12—40 de pagini, în timp ce lui A. Pann, Eliade Rădulescu, D. Bolintineanu și M. Kogălniceanu, de exemplu, li se consacră între o jumătate și cel mult două pagini (bogatei și multilateralei activități și opere a lui Eliade nu i se consacră nici măcar o pagină).

Discutarea mai largă a acestei probleme, nu numai de caracter metodologic, ar depăși cu mult cadrul observațiilor noastre, — ceea ce nu înseamnă că ea nu trebuie privită și cercetată cu toată atenția.

Dacă, în ansamblul lui, gruparea și sistematizarea materialului s-a făcut după un plan general căruia, e drept, i se pot aduce serioase obiecții de natură metodologică, se pare că în organizarea și tratarea fiecărui capitol în parte a lipsit un plan. Lipsiți de indicații metodice unitare, cei șapte colaboratori au lucrat capitolele ce le-au fost repartizate, fiecare izolate, dînd manualului un aspect de enciclopedie în care s-au îngrămădit tot felul de date și afirmații. Poate că intervenția redactorilor în organizarea și proporționarea fiecărui capitol și apoi a încadrării lui într-un tot sistematic și unitar ar fi putut înlătura, măcar în parte, caracterul disproporționat și neunitar atît al unor capitole, cît și al întregului manual. S-ar fi putut înlătura de asemenea numeroasele repetări precum și unele șovăiri, inconsecvențe — mai ales în redarea titlurilor unor opere și reviste [2] — formulări vagi, neprecise și afirmații insuficient controlate și argumentate [3]. Dar se pare că, și în privința aceasta, contribuția redactorilor a fost redusă la cîteva corectări de suprafață care n-au atins structura și planul volumului.

Se poate spune că tocmai aci, în lipsa unei concepții și metode de lucru unitară și bine orientată, își găsesc originea cele mai multe și mai serioase din observațiile ce s-au adus și se mai pot aduce manualului de „Istoria literaturii române".

La dificultățile pe care le întîmpină profesorii și elevii în folosirea manualului, din cauza grupării și prezentării nesistematice a materialului, se adaugă numeroase altele ce țin de limbă și stil.

---

[1] Vezi în acest sens și observațiile și sugestiile prof. I. Popescu (*l. c.*, pag. 62—64).

[2] Cîteva exemple: *Cuvînt introductiv la deschiderea cursului de istorie națională* (pag. 106) și, cîteva rînduri mai jos, *Cuvînt pentru deschiderea cursului de istorie națională*; *Poporul suveran* (pag. 83, 103) și *Poporul suveran* (pag. 89, 100, 117); la pag. 45, 172 *Poezii populare, Balade, (Cîntece bătrînești)*, iar la pag. 96, *Poezii populare ale Românilor*.

[3] La pag. 102, de exemplu, se afirmă prea categoric că „prima încercare de roman în literatura noastră *Tainele inimii*, operă neterminată, atribuită lui M. Kogălniceanu și apărută în „Gazeta de Moldavia" este a lui D. Bolintineanu. Dan Costa, unul din colaboratorii manualului, în ediția de *Opere alese* (Bibl. pt. toți, 1955) nu o trece printre lucrările lui Bolintineanu, iar Dan Simonescu, în ediția M. Kogălniceanu, *Scrieri alese* (Bibl. pt. toți, 1955, pag. 130) reproducînd un fragment, afirmă: „Însușirile stilistice, limba, elementele autobiografice, precum și opt pagini din roman scrise de mîna autorului sînt dovezi sigure că, deși neînsemnată, scrierea de față aparține lui Kogălniceanu".

Autorii folosesc un număr mare de cuvinte, expresii și forme al căror înțeles elevii nici vorbă că nu-l cunosc și nici nu-l vor putea deduce decît cu mare aproximație din context. E de mirat cum — și de ce — *s-au putut folosi într-un manual școlar cuvinte ca dignitate, devorant, spectri, convicțiune, calambur, mentor, lamentație*[1] și numeroase altele care nu pot fi socotite nici măcar termeni de specialitate întrebuințați „cu intenția evidentă de a-i obișnui pe elevi să mînuiască limbajul cerut cu necesitate de studiul literaturii", cum cred S. Iosifescu, V. Mîndra și B. Iordan (*l. c.*, pag. 119). Dificultăți și mai serioase întîmpină elevii din cauza stilului. Sînt numeroase apoi exemplele de exprimare diluată, de formulare greoaie, neclară, a unor idei. În general, în capitolele de analiză mai ales, se folosește, cu voită preferință parcă, un stil pretențios, artificios chiar — uneori cu aspect de stil jurnalistic — care nu e de natură să-i ajute pe elevi să înțeleagă și să-și apropie fenomenul literar.

Urmărind manualul în raport cu programa, se poate constata că, în linii mari, acesta dezvoltă — ca material și ca plan de organizare și sistematizare a acestui material — structura și indicațiile programei. Observațiile ce s-au făcut și se mai pot face despre manual privesc deci și programa „întocmită de Institutul de istorie literară și folclor al Academiei R.P.R. în colaborare cu Institutul de științe pedagogice și cu Uniunea Scriitorilor din R.P.R.". Nu se indică însă membrii colectivului care au întocmit programa, dar se pare că sînt aceiași care au alcătuit și manualul (redactori : Acad. G. Călinescu, Prof. univ. I. Vitner și Ov. S. Crohmălniceanu și colaboratori : M. Grossu, I. C. Chițimia, I. Oană, I. Trestianu, V. Huber, I. Manole și Dan Costa). Cu o excepție sau două nici unul dintre aceștia n-a profesat și nu profesează în învățămîntul mediu deci, nu cunosc — decît cel mult teoretic — structura, scopul și cerințele pedagogice și nici posibilitățile elevilor cărora li se adresează manualul.

Cred că tocmai această lipsă de cunoaștere și orientare practică, în lipsa de contact strîns cu realitățile școlii medii, a redactorilor și colaboratorilor își au originea cele mai multe din lipsurile metodice ale manualului.

Alcătuit de un colectiv de „specialiști", volumul poate fi socotit ca un *tratat* — cu aspect de enciclopedie, de magazin literar uneori — de istoria literaturii române, util, prin materialul bogat ce-l conține, ca mijloc de informare a studenților și profesorilor de limba română, dar nu ca *manual* pe care să-l folosească elevii școlilor medii. Din acest punct de vedere, ca manual de școală, „tezele provizorii de istoria literaturii române" apărute în anii 1949—1950 erau mai utile atît profesorilor cît și elevilor.

Ca urmare, pentru a se alcătui manualele de istoria literaturii române, de care școala medie are atîta nevoie, nu e indicat să se pornească de la ideea „îmbunătățirii" actualului manual, ci să se procedeze la întocmirea unui manual nou, cu o nouă structură, bazat pe o altă concepție, pe un alt plan de organizare și prezentare a materialului în spiritul cerințelor metodice ale învățămîntului mediu.

La redactarea acestui manual, din actuala „Istorie a literaturii române" se va putea folosi însă bogatul material cu numeroase facsimile (fragmente, autografe, coperți etc.) și portrete ale scriitorilor.

---

[1] Sînt numai cîteva exemple luate din lista bogată, totuși departe de a fi completă, dată de prof. I. Popescu în articolul citat, în care, la pag. 64—68, discută pe larg și cu juste observații „limba și stilul manualelor".

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

ÎNDRUMĂRI METODICE PENTRU DEZVOLTAREA VORBIRII LA ELEVII DIN CLASELE I—IV ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ROMÎNĂ

(Școli cu limba de predare a minorităților naționale)

Predarea limbii române în școlile minorităților naționale formează obiectul unei atenții deosebite din partea Ministerului Învățămîntului și a Institutului de științe pedagogice din București. Predarea limbii române ca limbă a statului, limbă comună tuturor cetățenilor patriei, a fost neglijată în trecut. Anul acesta, pentru prima dată în istoria școlii noastre, s-a pus la îndemîna învățătorului o lucrare foarte necesară, care cuprinde o serie de exerciții practice privitoare la predarea temeinică a limbii române în clasele I—IV ale școlilor cu limba de predare a minorităților naționale.

Urmărind îndeaproape experiența și realizările sovietice privitoare la predarea limbii ruse în școlile neruse, „Îndrumările metodice" — elaborate de către Institutul de științe pedagogice — se bazează pe experiența cadrelor fruntașe care predau limba română la clasele I—IV în școlile cu limba de predare a minorităților naționale.

Marea calitate a lucrării constă tocmai în faptul că toate formulările teoretice sînt experimentate practic și adaptate specificului școlii noastre și caracteristicilor predării limbii române în școlile minorităților. Lucrarea abundă în date, tipuri și planuri de lecții luate din realitatea vieții noastre școlare. Bazată pe practica învățătorilor fruntași, cu atît mai mult ea poate și trebuie să servească tuturor învățătorilor care predau limba română în învățămîntul elementar al minorităților naționale.

Din multiplele aspecte ale metodicii limbii române în școlile minorităților naționale, lucrarea Institutului de științe pedagogice tratează amănunțit problema dezvoltării vorbirii. Materialul publicat constituie o completare a manualelor școlare, urmărind să fie un îndreptar concret, utilizabil în măsura în care mediul lingvistic și condițiile de viață ale elevilor de la o școală sau alta permit aplicarea practică a exercițiilor publicate.

Lucrarea cuprinde două capitole mari: „Despre conținutul muncii și metodele folosite pentru realizarea deprinderilor vorbirii în limba română" și „Exerciții pentru dezvoltarea vorbirii".

Primul capitol precizează teoretic o serie de probleme legate de dezvoltarea vorbirii orale și scrise. În „Îndrumările generale", date la începutul primului capitol, se insistă asupra faptului că preocuparea cea mai importantă în predarea limbii române este de a dezvolta vorbirea independentă a elevilor. Pentru acest motiv, „orice lecție de limba română, indiferent de conținutul ei — citire, scriere sau gramatică — trebuie să fie, în același timp, o lecție de dezvoltarea vorbirii". Se precizează, apoi, scopul urmărit prin activitatea în legătură cu vocabularul și în legătură cu propoziția. În continuare, se dau o serie de exerciții și teme speciale care să asigure însușirea practică a limbii române vorbite și scrise.

Subliniind faptul că studiul limbii române începe printr-un curs oral, care urmărește familiarizarea elevilor cu sistemul fonetic al limbii române, acumularea unui fond de cuvinte și deprinderea de a alcătui tipuri de propoziții care să constituie punctul de plecare pentru studiul ulterior al limbii române, se insistă asupra importanței lecțiilor de conversație în perioada preabecedară a predării limbii române. Lucrarea subliniază o serie de principii metodice ca: stabilirea tematicii lecțiilor în funcție de programul și de mediul în care se dezvoltă elevul, predarea acelor cuvinte ale căror noțiuni sînt familiare elevului în limba maternă, stabilirea numărului de cuvinte predate într-o oră în funcție de clasă și mediu etc. În predarea cuvintelor, se pleacă de la imagini concrete — substantivul — se trece la calitatea obiectelor — adjectivul —, apoi la acțiuni și stări — verbul. Urmează, în continuare, formarea de tipuri de propoziții simple. Lecția trebuie să fie intuitivă, variată, iar exercițiile de conversație să se organizeze des, să fie de

scurtă durată și să se desfășoare cît mai mult în limba romînă. De asemenea, se insistă asupra exercițiilor cu cuvinte legate de munca organizatorică a clasei sau care urmăresc însușirea unor cuvinte și expresii uzuale.

Un alt tip de lecții de care se ocupă atent lucrarea, îl constituie lecțiile după ilustrații — mijloc de seamă în predarea intuitivă a vocabularului. Urmînd învățătura lui I. P. Pavlov, se insistă asupra faptului că legăturile temporare dintre cuvîntul străin și cuvîntul corespunzător din limba maternă presupun asocierea ambelor cuvinte cu obiectul concret. Perceperea bilingvă a conținutului unui tablou, caracteristică la începutul predării limbii romîne, trebuie cu timpul evitată, pentru ca elevul să ajungă să gîndească în limba romînă atunci cînd vorbește romînește.

Îndrumările privind organizarea excursiilor constituie una din formele cele mai atrăgătoare pentru dezvoltarea vorbirii. Elevii își vor îmbogăți vocabularul cu o serie de cuvinte întîlnite în viața zilnică. După excursii, se vor face discuții prin care se vor preciza și fixa cuvintele care dorim să intre în vocabularul activ al elevilor.

După ce aceștia posedă un număr oarecare de cuvinte și cunosc unele formulări uzuale, se poate trece la alcătuirea de propoziții. Important este ca ei să-și însușească tipuri de propoziții care să le servească și la formularea altor propoziții. De la propoziții alcătuite numai din subiect și predicat, se va trece la propoziții cu subiect, predicat și complement, apoi la propoziții cu subiect, atribut, predicat și complement. Tabelele de cuvinte sînt de mare folos în formularea propozițiilor. De la tabele cu subiecte și predicate, se trece la tabele care conțin și părțile secundare ale propoziției ; de la tabele cu cuvinte în ordine logică, se trece la tabele mai complicate, unde elevul trebuie să aleagă, pentru subiectul dat atributele, predicatele și complementele potrivite, dintr-un număr de cuvinte care nu sînt prezentate în ordinea și cu forma gramaticală corespunzătoare.

În continuare, se insistă asupra diferitelor jocuri în care se pot aplica exercițiile de conversație. Lucrarea arată timpul, locul, felul jocurilor, rolul învățătorului și al elevului în conversațiile pe bază de jocuri.

În partea finală a primului capitol, se subliniază necesitatea de a folosi practic, în orice ocazie, limba romînă, ca și necesitatea adaptării indicațiilor date la specificul condițiilor de muncă din școala respectivă.

Capitolul al II-lea, „Exerciții pentru dezvoltarea vorbirii", precizează de la început necesitatea studierii gradate a limbii romîne, subliniind specificul fiecărei clase. În clasele începătoare, atenția principală trebuie dată pronunțării corecte a cuvintelor învățate. O deosebită atenție trebuie să se acorde cazurilor fonetice specifice care prezintă greutăți pentru fiecare naționalitate în parte — greutăți ivite în funcție de specificul fonetic al celor două limbi. Lucrarea prezintă o serie de cazuri asupra cărora trebuie să se îndrepte atenția învățătorului, dînd și soluții — verificate în practica școlară — pentru însușirea corectă a cuvintelor și a sunetelor limbii romîne care prezintă greutăți speciale de pronunțare.

În clasele următoare, se continuă munca începută, insistîndu-se asupra greutăților ce se pot ivi din cauza asemănării grafice dintre literele care redau sunete diferite în cele două limbi sau din cauza redării diferite a aceluiași sunet în cele două limbi : *s—z, z—ț, c—ț* etc. De asemenea, se arată necesitatea de a dezvolta și îmbogăți vorbirea elevului cu expresii uzuale și de a-i forma deprinderea de a alcătui propoziții pe bază de tablouri, text etc.

Lucrarea prezintă, apoi, diferite tipuri și exemple de lecții — multe din ele luate din practica vieții școlare. Sînt date, astfel, lecții de conversație — conversații pe baza ilustrațiilor, conversații în timpul și după excursia cu clasa —, lecții de alcătuire de propoziții după tabele, lecții de recapitulare și fixare a cuvintelor prin diferite jocuri, ca și o serie de exerciții diferite în legătură cu expunerea conținutului cărților citite, a filmelor vizionate, în legătură cu redactarea gazetei de perete sau în vederea redactării unor elementare acte de corespondență.

Ar fi prea mult să analizăm toate aceste tipuri de lecții. Observăm doar că ele sînt aranjate gradat, respectîndu-se principiul : de la apropiat la îndepărtat, de la concret la abstract, de la cunoscut la necunoscut.

Remarcăm — între altele — lecția cu tema : „Ce lucruri se află în clasă și unde se găsește fiecare", lecție ce are drept scop folosirea corectă a prepozițiilor *în, pe* și însușirea prepozițiilor *la, lîngă*, ca și a expresiilor *se află, se găsește*. Lecția a fost ținută în clasa I a Școlii elementare nr. 9 din Oradea. E un exemplu concret — ca și multe altele găsite în lucrare — de felul cum limba romînă poate fi predată cu rezultate

bune în școlile cu limba de predare maghiară.

De asemenea, considerăm deosebit de instructive cele două lecții cu tema: „Convorbire despre jucării", ținute la clasa I de la Școala elementară nr. 1 cu limba de predare germană din Sibiu. Textul bine ales și cu deosebire utilizarea inteligentă și atrăgătoare a materialului didactic — părțile componente ale unei păpuși — fac ca lecția să fie nu numai instructivă, dar și plăcută, atrăgătoare.

Găsim, apoi, diferite lecții pentru pronunțarea și scrierea corectă a unor sunete care prezintă greutăți *(che, chi, ghe, ghi)*, lecții de folosire corectă a pronumelui, lecții în legătură cu timpul și locul acțiunii, cu obiecte, culori, îmbrăcăminte — sau lecții de predare a unor noțiuni uzuale (de exemplu, „La magazin").

O atenție deosebită se dă lecțiilor de recapitulare în jurul unor teme mai largi, cum sînt, de exemplu, conversațiile cu folosirea în propoziții a cuvintelor care răspund la întrebările: *cui ?, ce fac ?, ce am făcut ?, ce voi face ?* etc.

În cadrul capitolului *„Conversații pe baza ilustrațiilor"*, relevăm mai ales lecțiile de recapitulare în perioada preabecedară (de exemplu, lecția „Școala", ținută la Școala pedagogică cu limba de predare germană din Sighișoara), ca și lecțiile în legătură cu animalele, ocupațiile (de exemplu, „La seceriș") etc.

În legătură cu *excursiile*, „Îndrumările metodice" prezintă modele de lecții privitoare la felul cum trebuie conduse discuțiile în timpul unei plimbări apropiate de școală ori al unei excursii în jurul satului sau orașului. Din „Curtea școlii" (lecție ținută la cl. a II-a de la Școala medie mixtă cu limba de predare maghiară din Odorhei), elevii fac o vizită în „Grădina de zarzavat a gospodăriei colective" sau în „Livada Sfatului popular" (lecție ținută la cl. a III-a a Școlii cu limba de predare germană din Sibiu) etc. Cu această ocazie, copiii își însușesc, la fața locului, intuitiv, o serie de cuvinte care, predate în clasă, ar cere un efort și o îndemînare pedagogică mai mare.

Cu ajutorul tabelelor se pot face mai ales lecții de alcătuire a propozițiilor. Lucrarea dă o serie de modele de tabele pe baza cărora se pot face între 10 și 30 de propoziții cu cuvintele de pe fiecare tabel. Mai ales modelele de tabele pentru clasa a III-a și a IV-a dovedesc o adîncă cunoaștere a posibilităților de înțelegere a elevului. Cu ajutorul unor tabele cum sînt cele date la nr. 23, 27, 34, 35, 38 și 41, nu numai că se obișnuiește elevul să aleagă cuvintele potrivite și să le aranjeze în propoziții, dar se stimulează și gîndirea logică a acestuia în cadrul unor lecții atractive și interesante.

În partea finală a lucrării, sînt prezentate o serie de „jocuri", deosebit de folositoare pentru munca în școală. Acei care lucrează cu clasele mici știu cît de necesare sînt exercițiile prezentate sub forma jocului și a glumei la sfîrșitul unei lecții care a obosit puțin copiii, cînd sînt mai greu de stăpînit — mai ales la secțiile de limba română, care nu întotdeauna pot fi făcute ușoare și plăcute.

Exercițiile de vorbire prezentate sub forma jocurilor urmăresc repetarea și fixarea cuvintelor. Regretăm că spațiul nu permite o prezentare mai largă a acestor exerciții. Multe din ele au fost aplicate și în școala noastră și au dat rezultate foarte bune. Exercițiile de felul: „Termină cuvîntul" (unde învățătorul spune, de exemplu, silaba *ma* —, iar elevul caută cuvintele: ma-*sa*, Ma-*ria*, ma-*șina* etc.) sau: „Cine vede mai multe lucruri ?" — ca să citățm numai cîteva din multele „jocuri" prezentate —, precum și diferitele ghicitori, contribuie în largă măsură la stimularea elevilor și la repetarea, într-o formă plăcută și interesantă, a cuvintelor învățate.

În ultimele pagini, lucrarea se ocupă de „Diferite exerciții" care ajută la obișnuirea elevului cu expunerile libere în jurul cărților citite, a filmelor, cu scrierea unui mic articol la gazeta de perete sau „întocmirea" anumitor acte ca: orarul, anunț pentru o serbare școlară, pentru o adunare cu părinții etc.

Aceste exerciții sînt extrem de necesare pregătirii elevului pentru viața practică. E necesar ca un absolvent a patru clase elementare să aibă cunoștințele de bază în limba română, în vederea însușirii temeinice a limbii statului.

Prin felul cum prezintă și tratează problemele, prin claritatea expunerii și mai ales prin faptul că lucrarea se bazează pe experiența învățătorilor din școlile maghiare și germane, se dă un sprijin serios acelora dintre învățătorii și profesorii care relevă mereu greutăți „de neînvins" cînd e vorba de a satisface cerințele programei privitoare la predarea limbii române în școlile cu limba de predare a minorităților naționale. Cred că nu e vorba de faptul că copiii nu pot învăța limba română, ci că învățătorii înșiși nu cunosc limba română în suficientă măsură și mulți nu au orientarea metodică necesară — mai ales că predării limbii române în școlile minorităților naționale nu i s-a dat în trecut atenția cuvenită. Lucrarea Insti-

tutului de științe pedagogice e în măsură să înlăture multe din lipsurile existente în această direcție ; în consecință, e necesar ca ea să nu lipsească din biblioteca nici unui învățător de la *școlile minorităților naționale*.

Lucrarea prezentată nu epuizează însă toate aspectele problemei ; de aceea, așteptăm întocmirea unei metodici mai ample și mai complete a predării limbii romîne în școlile cu limba de predare a minorităților naționale. E necesar ca aceasta să lărgească cîmpul de experimentare și la școlile celorlalte minorități naționale, să se preocupe și de alte aspecte metodice, privind, de exemplu, dezvoltarea exprimării scrise a elevilor sau problemele de metodica citirii și a predării gramaticii. Viitoarea metodică va trebui să oglindească și aspecte din munca desfășurată în școlile din mediul rural sau în clasele la care se predă simultan. Pînă atunci, actuala metodică, elaborată în cadrul Institutului de științe pedagogice, constituie un îndreptar prețios în munca noastră didactică.

Prof. EMIL GIURGIU
Sighișoara

BÁRCZI GUSZTÁV: ÎNVĂȚĂMÎNTUL SPECIAL MAGHIAR ÎN LUMINA FIZIOLOGIEI PAVLOVISTE[1]

După ce constată deosebita importanță a operei lui I. M. Secenov și îndeosebi a lui I. P. Pavlov în formarea unei concepții științifice despre psihic și în crearea metodei științifice clasice de cercetare a activității creierului, autorul arată rolul însemnat al unor oameni de știință maghiari, — medici, psihologi și defectologi — ca de ex. Lechner K., Jendrasik E., Ranschburg P., Sarbó A. și alții care, prin concepțiile lor progresiste, au creat o atmosferă favorabilă pentru accepția și aplicarea ideilor pavloviste.

Datorită acestor oameni de știință progresiști s-au realizat unele succese apreciabile și în domeniul defectologiei maghiare și a învățămîntului special din Ungaria. Astfel, s-a ajuns la formularea și la acceptarea *unui punct de vedere unitar în interpretarea diferitelor deficiențe la copii*. Cele mai diferite feluri de deficiențe (senzoriale, mintale etc.) erau considerate din punctul de vedere unitar *al activității reflexe*. Această poziție principială, materialistă a defectologiei adoptată și în practica învățămîntului special, a fost mult discutată, atît în țară cît și în străinătate.

O cotitură decisivă a intervenit în cursul discuțiilor, prin cunoașterea temeinică a învățăturii lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară. Pe baza ideilor pavloviste a devenit posibilă justificarea și fundamentarea acestui punct de vedere unitar al activității reflexe, nu numai pe baza rezultatelor obținute în practică, dar și pe baza unei teorii științifice cuprinzătoare.

Avînd în vedere învățătura lui I. P. Pavlov despre unitatea activității de analiză și sinteză a scoarței cerebrale, trebuie să recunoaștem faptul că lipsa sau deficiența funcționării unui analizator oarecare, are urmări asupra întregii activități de analiză și sinteză. Nu pot fi deci acceptate acele păreri care (înainte de eliberarea Ungariei — 1945) susțineau că activitatea de gîndire a celor cu deficiențe senzoriale este completă și are o valoare deplină.

Astfel, orbii învață să vorbească și își însușesc noțiuni în condițiile obișnuite, însă din cauza lipsei impresiilor vizuale atît de importante, conținutul acestor noțiuni, în general, nu este complet.

Problema unității activității de analiză și sinteză se pune și mai accentuat la surdomuți la care lipsa auzului are ca urmare lipsa dezvoltării gîndirii abstracte.

Învățătura despre activitatea nervoasă superioară a deschis posibilitățile rezolvării celor mai diferite probleme în toate domeniile defectologiei, probleme care pe baza psihologiei subiectiviste nu puteau fi rezolvate. Autorul ne arată ca exemplu în acest sens, cum s-a rezolvat problema enureziei la 74 de copii oligofreni.

Văzînd rezultatele pozitive obținute de pediatrie prin aplicarea metodei de formare a sistemelor de reflexe condiționate la timp, s-a recurs la aplicarea acestei metode și la oligofrenii cu enurezie. S-a introdus un regim foarte sever care consta în respectarea întocmai a acelorași intervale de timp pentru toate formele de activitate și în odihnă. În timpul nopții, copiii erau treziți în mai multe rînduri la orele fixate. În primele săptămîni, unii copii aveau manifestări nevrotice în timpul trezirii, dar mai tîrziu era suficient să se aprindă lumina pentru ca să se trezească. După 90 de zile de exercițiu, trezirea se făcea o singură dată, la ora 24. În prezent în această școală nu mai există cazuri de enurezie.

Formarea sistemelor de legături condiționate la timp are o importanță generală și ar trebui să se realizeze în toate domeniile educației din școală și din familie. Reflexele condiționate la timp au importanță chiar și

[1] Lucrare apărută în Comunicările Academiei maghiare de științe. Secția științelor biologice și medicale. Vol. VI, nr. 3—4. 1955, p. 277—305, în l. maghiară.

din punct de vedere al disciplinei și al formării atitudinii copilului.

Învățătura lui I. P. Pavlov despre unitatea primului și a celui de-al doilea sistem de semnalizare, despre unitatea dintre limbă și gîndire a adus o cotitură importantă în metodele de educare și dezvoltare a gîndirii.

S-a studiat dezvoltarea limbajului (însușirea lexicului și a structurii gramaticale) la copii normali. În procesul însușirii limbajului s-au stabilit următoarele trei etape fundamentale :

1. Etapa asocierii imitative, în care copilul asociază cuvîntul auzit cu activitatea analizatorului motor (verbo-motor) și prin ajutorul echolaliei fiziologice racordează organele sale vocale pentru pronunțarea cuvîntului.

2. Etapa asocierii senzoriale în care, pe baza legăturilor condiționate dintre analizatorul auditiv și cel motric, precum și pe baza echolaliei fiziologice, se formează stereotipul verbal.

3. Etapa interogării, în care, prin dezvoltarea proceselor de generalizare și abstractizare, se pune baza activității de gîndire, se formează stereotipiile limbajului realizîndu-se astfel structurarea formelor gramaticale.

Pe baza constatărilor făcute cu privire la dezvoltarea limbajului și a gîndirii s-au elaborat procedeele de corectare a deficiențelor de surdo-muți, procedeele de educare a auzului (demutizare).

Aceste procedee sînt următoarele :

1. prezentarea imaginii vizuale a cuvîntului ;

2. prezentarea conținutului cuvîntului ;

3. prelucrarea articulării cuvîntului pe baza imaginii ;

4. conectarea activității analizatorului motor cu activitatea analizatorului auditiv ;

5. racordarea precisă a pronunțării.

Aceste procedee asigură însușirea motrico-fonetică a cuvîntului, dar nu asigură caracterul generalizator și de abstractizare a cuvîntului. Semnalul verbal îndeplinește în mare parte rolul unei semnalizări concrete. Pentru a asigura semnalizarea generalizată și abstractă s-a recurs la următorul procedeu : s-au scris toate cuvintele care semnalizau trăsăturile esențiale comune ale unor lucruri sau fenomene pe cartonașe de aceeași culoare. Astfel numele de persoane care răspund la întrebarea „cine ?" au fost scrise pe cartonașe roșii, cuvintele care semnalizau însușiri („ce fel"), erau scrise pe cartonașe galbene ș.a.m.d. Prin acumularea cantitativă a semnalelor apărute pe cartonașe de aceeași culoare și prin intermediul diferențierii și generalizării concrete a culorilor, s-a obținut și diferențierea însușirilor generale semnalizate de cuvintele din aceeași categorie (asociate cu aceeași culoare). Astfel, s-a asigurat conținutul, funcția de semnalizare generalizată a expresiilor interogative : cine, ce ? ce fel ? cum ? ce face ? Prin aceasta, în același timp, s-a asigurat și structurarea gramaticală a limbajului, adică etapa a treia (etapa formelor interogative) a dezvoltării limbajului și gîndirii. Acest grad de dezvoltare la surdo-muți se poate asigura prin aplicarea unor metode și procedee speciale.

Trebuie să subliniem două teze fundamentale care stau la baza metodelor aplicate. Prima este concepția că labiolectura trebuie să fie completată cu un alt procedeu suplimentar, și anume cu formarea de legături condiționate ale analizatorului auditiv. Acest procedeu suplimentar trebuie să fie aplicat chiar și în cazul lipsei totale a auzului. De fapt lipsa totală a auzului — după cum afirmă autorul — prin mijloacele ce ne stau la dispoziție în prezent nu poate fi constatată cu deplină siguranță. Fiecare surdo-mut posedă o oarecare sensibilitate față de excitanții sonori, indiferent dacă aceasta se limitează la sensibilitatea față de ritm, față de vibrații, sau dacă există resturi ale auzului. Aplicarea acestui procedeu asigură formarea unei pronunțări clare și a vorbirii cursive.

A doua teză se referă la necesitatea de a forma noțiunile generale prin acumularea cantitativă și prin generalizarea legăturilor condiționate formate de excitanți concreți simultan cu formarea noțiunilor concrete.

Învățătura pavlovistă despre inhibiția de protecție a sugerat unele metode de eliminare a bîlbîitului. Avînd în vedere că motivul bîlbîitului este excitabilitatea excesivă a centrilor nervoși care reglează mișcările respiratorii și cele verbale, s-a urmărit ca prin aplicarea unor excitanți monotoni și prin efectuarea unor activități monotone să se atenueze excitabilitatea celulelor nervoase. Acest procedeu a dat rezultate bune la copiii preșcolari. Aplicarea și cercetarea metodei la copii mai mari și la adulți este în curs.

La alți copii deficienți, de exemplu, în cazurile postencefalitice tonusul general al celulelor corticale este foarte scăzut. La această categorie este nevoie de intensificarea excitabilității, deci de mobilizare a unor forțe de rezervă ale organismului, ale activității nervoase superioare. În acest scop s-a aplicat cu succes antrenarea funcțiilor prin terapia mișcărilor și prin terapia muncii. Pot să aibă o importanță deosebită din acest punct de vedere și jocurile. De altfel principiul mobilizării forțelor de rezervă ale organismului este considerat de autor ca un principiu fundamental în învățămîntul special.

Pentru mobilizarea acestor forțe, în general nu sînt suficiente orele de lecție. Toc-

mai de aceea s-a introdus sistemul prelungirii zilei de muncă, ceea ce înseamnă că activitatea, distracţia şi odihna copiilor este dirijată şi supravegheată de pedagog în tot cursul zilei.

Astfel, s-a asigurat acumularea cantitativă a impresiilor necesare care duc la schimbarea calitativă a activităţii nervoase superioare.

Cu privire la tipurile de activitate nervoasă superioară autorul afirmă că la copiii deficienţi, şi în primul rînd, la oligofreni în majoritatea cazurilor se constată dezechilibrul proceselor nervoase în legătură strînsă cu capacitatea redusă a celulelor corticale. Prin antrenarea unor mecanisme corticale, prin formarea inhibiţiilor interne necesare, cu ajutorul procedeelor de mai sus, se poate aduce corectări semnificative ale acestor deficienţe.

Unii copii normali care au trăit într-un mediu nefavorabil, din cauza lipsei influenţelor educative corespunzătoare, au manifestări asemănătoare cu cei defectivi. În trecut pe baza ideilor pedologice, aceşti copii erau consideraţi în mod greşit ca deficienţi.

Azi, învăţătura lui I. P. Pavlov şi a elevilor săi a făcut posibil să se lichideze aceste vederi dăunătoare şi să se cunoască motivele precum şi baza neurodinamică a diferitelor deficienţe, şi prin aceasta, să se găsească metodele tot mai eficace pentru corecţia acestor deficienţe.

Lucrarea profesorului dr. Bárczi, pe lîngă datele foarte interesante şi folositoare pe care le dă cu privire la interpretarea pavlovistă a defectelor activităţii nervoase superioare şi la metodele de corecţie a acestor deficienţe, serveşte în acelaşi timp şi ca exemplu, de felul cum trebuie îmbinată munca de cercetare ştiinţifică, cu activitatea practică ceea ce este una din recomandările cele mai preţioase ale lui I. P. Pavlov.

În această recenzie nu am putut prezenta mai pe larg toate problemele ridicate în lucrare. Credem totuşi, că această scurtă prezentare a lucrării care însumează o vastă experienţă a profesorului dr. Bárczi G., va constitui un ajutor cadrelor noastre din învăţămîntul special, dîndu-le unele sugestii în munca lor practică, în cercetarea diferitelor probleme de defectologie şi servindu-le ca obiect al unor discuţii productive.

Prof. univ. B. ZÖRGÖ
Cluj

C R O N I C Ă

DEZBATEREA PROBLEMEI SUPRAÎNCĂRCĂRII ELEVILOR ÎN PRESA SOVIETICĂ

Congresul al XX-lea al P.C.U.S. a acordat o deosebită atenție problemelor învățămîntului, educării comuniste a tinerei generații, punînd în fața școlii sovietice sarcini măreție.

Sînt cunoscute progresele mari realizate în toate domeniile vieții în Uniunea Sovietică, în mod deosebit, progresele caracteristice epocii atomice ce au loc în domeniul științelor pozitive — fapte care necesită, printre altele politehnizarea învățămîntului.

Ca urmare, de la an la an sînt necesare corectări, reexaminări ale planurilor și programelor de învățămînt, ale manualelor școlare care se „învechesc" repede, e nevoie de luarea neîncetată a unor măsuri pentru a face ca școala să nu rămînă în urma vieții.

Cu toate acestea, înarmarea elevilor cu cunoștințe, priceperi și deprinderi necesită respectarea necondiționată a particularităților de vîrstă ale elevilor. Planurile și programele de învățămînt, manualele școlare trebuie astfel întocmite, încît să respecte totdeauna și pretutindeni particularitățile de vîrstă ale elevilor, puterile acestora de cuprindere și de înțelegere a materialului.

De aceea Ministerul Învățămîntului al R.S.F.S.R. împreună cu Academia de științe pedagogice au luat în ultimii ani o serie de măsuri îndreptate spre evitarea supraîncărcării elevilor.

În elaborarea programelor de învățămînt s-a urmărit înlăturarea supraîncărcării acestora, a fost efectuată, în același scop revizuirea multor manuale școlare.

Dar se știe că supraîncărcarea elevilor nu se datorește numai planurilor și programelor de învățămînt, manualelor școlare, ci și muncii creatoare a pedagogului care dă viață, la lecție, programelor de învățămînt.

De aceea, în ordinul special al Ministerului Învățămîntului din 12 decembrie 1955 „Despre înlăturarea supraîncărcării elevilor cu teme pentru acasă" s-au indicat căile realizării acestui lucru : ridicarea nivelului calitativ al lecției, dozarea justă a temelor pentru acasă, formarea la elevi a deprinderilor de muncă independentă.

Academia de științe pedagogice și Ministerul Învățămîntului al R.S.F.S.R. au elaborat și publicat numeroase scrisori metodice în legătură cu organizarea lecției și, îndeosebi, cu darea temelor pentru acasă.

Se înțelege că aceste măsuri au contribuit la îmbunătățirea muncii pedagogului, a activității metodice în general și, prin aceasta, la evitarea supraîncărcării elevilor.

Totuși, fenomenul supraîncărcării există încă și se manifestă atît în conținutul planurilor și programelor de învățămînt, al manualelor școlare cît și în munca concretă a pedagogului în școală, în sistemul de organizare a lecției și, în general, în organizarea și desfășurarea fiecărei verigi a lecției.

Iată de ce problema supraîncărcării elevilor frămîntă încă într-o măsură însemnată lucrătorii învățămîntului public și ai Academiei de științe pedagogice, situîndu-se în centrul discuțiilor opiniei pedagogice sovietice.

Revista „Sovietskaia Pedagoghika" nr. 9 din 1955 face cunoscute o serie de hotărîri ale Prezidiului Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R. cu privire la evitarea supraîncărcării elevilor.

Astfel, în hotărîri se arată că e necesară simplificarea materialului prevăzut de programă la unele obiecte de învățămînt. Aceasta se referă în primul rînd la programele de literatură, istorie și geografie.

Trebuie studiate cu minuțiozitate sistemul liniar ca și cel concentric de predare a conținutului unor obiecte de învățămînt, problema treptelor de învățămînt.

Expunerea materialului de învățămînt în unele manuale nu corespunde particularităților de vîrstă ale elevilor, puterii acestora de cuprindere și înțelegere a materialului.

E necesară elaborarea tipurilor de manuale și de materiale didactice în funcție de caracterul obiectului de învățămînt, de treapta de învățămînt și de vîrsta elevilor, precum și analiza problemei locului și caracterului temelor date în manual în legătură cu activitatea independentă a elevilor.

Trebuie înlăturat șablonismul în organizarea lecției, în întocmirea planului de lecție, trebuie realizată o mai mare varietate în tipologia lecțiilor, mai multă pricepere în determinarea tipului de lecție, în funcție de etapa de studiu dată, de ca-

racterul lecției, de condițiile specifice ale clasei respective.

În hotărîri se preconizează de asemenea revederea și îmbunătățirea planurilor de învățămînt ale instituțiilor de învățămînt pedagogic superior și al universităților.

În scopul majorării numărului de ore de învățămînt trebuie pusă problema reducerii sau desființării examenelor de sfîrșit de an, cu excepția examenelor claselor a VII-a și a X-a.

Aceasta va permite prelungirea activității școlare cu durata de timp destinată desfășurării examenelor.

Trebuie elaborate pentru toate obiectele de învățămînt îndreptare practice în ajutorul profesorilor, în care să se generalizeze experiența pedagogică înaintată și să se determine conținutul principal al învățămîntului la fiecare materie.

În centrul activității metodice din școală, raion sau regiune trebuie să stea studierea, generalizarea și introducerea experienței pedagogice înaintate.

Ministerul Învățămîntului Superior al U.R.S.S. să se pună de acord cu Ministerul Învățămîntului al R.S.F.S.R., în ce privește programa examenului de admitere în învățămîntul superior, în scopul prevenirii cerințelor ce depășesc cadrele programelor de învățămînt ale școlii medii.

Din comisiile de examinare la examenul de admitere în învățămîntul superior să facă parte și profesori de la școlile medii.

Revista „Narodnoe obrazovanie" nr. 9 din 1955 publică un material în legătură cu munca colegiului Ministerului Învățămîntului al R.S.F.S.R. La una din ședințele colegiului s-a discutat problema nerespectării instrucțiunilor Ministerului cu privire la înlăturarea supraîncărcării elevilor în sensul că unii profesori cer elevilor să studieze capitole nepreväzute de programă sau să execute teme suplimentare ce nu se încadrează în programa de învățămînt — ceea ce duce la supraîncărcarea elevilor.

Totodată, ședința colegiului Ministerului acordă o apreciere pozitivă experienței unor școli care procedează astfel: copiilor care nu au acasă condiții pentru pregătirea lecțiilor li se repartizează în școală o încăpere specială sau li se oferă loc în bibliotecă sau în camera pionierilor. Tuturor părinților elevilor li se citește la școală conferința „Cum trebuie să ajute părinții pe elevi în pregătirea lecțiilor acasă".

În cadrul discuțiilor purtate de către opinia pedagogică sovietică în legătură cu supraîncărcarea elevilor un loc deosebit îl ocupă temele pentru acasă și munca cu manualul ca mijloace de preîntîmpinare a supraîncărcării.

În această privință semnalăm articolul semnat de S. Z. Alexeeva în „Sovietskaia Pedagoghika" nr. 10/1955.

Indicația lui K. D. Ușinski, potrivit căreia „trebuie să-i învățăm pe copii să învețe" este pe deplin valabilă astăzi, păstrîndu-și întreaga ei semnificație.

Profesorul trebuie să educe la elevi chiar în timpul lecției deprinderea de a lucra independent acasă cu manualul, deprinderile de muncă independentă în general.

Aceasta se referă în primul rînd la clasa a V-a, unde elevii sînt puși în fața multor probleme noi, necunoscute pînă atunci. La clasele următoare munca aceasta trebuie, bineînțeles, continuată sub o formă din ce în ce mai dezvoltată.

O mare însemnătate în reușita executării temelor pentru acasă cu manualul prezintă faptul acesta: profesorul trebuie să explice la lecție nu numai conținutul temei pentru acasă, ci și metodica efectuării ei. Este profund dăunătoare practica unor profesori care se mărginesc la a indica elevilor numărul paragrafului sau al paginilor al căror conținut trebuie pregătit acasă de către elevi.

Ce ați învățat pentru astăzi? — întreabă profesorul; iar elevii răspund: — Pentru azi am citit de la pagina.... pînă la pagina...

Asemenea procedeu trebuie considerat greșit din punct de vedere metodic: elevul trebuie să indice conținutul temei pentru acasă dacă a fost preocupat — și trebuie să fie preocupat — de executarea temei date, să arate ce și cum a lucrat acasă.

În articolul „Sarcinile școlii în noul an școlar" publicat în „Ucitelskaia gazeta" din 1.IX.1956, E. Afanasenko, ministrul Învățămîntului al R.S.F.S.R. arată că o mare parte a profesorilor de limba rusă acordă prea multă atenție studierii teoriei gramaticale la lecție și consacră foarte puțin timp executării exercițiilor gramaticale în clasă de către elevi — ceea ce duce la supraîncărcarea lor cu lucrări acasă.

Elevii sînt puși în situația de a face acasă singuri teme asupra cărora n-au reflectat în clasă sub îndrumarea profesorului.

Supraîncărcarea elevilor este o problemă deosebit de importantă, complicată, a cărei rezolvare necesită eforturi mari și timp.

Seriozitatea, spiritul de răspundere pentru educarea tinerei generații — caracteristice oamenilor sovietici — se vădesc o dată mai mult cu prilejul discuțiilor purtate de opinia pedagogică sovietică în jurul problemei supraîncărcării elevilor.

Menționăm, în privința aceasta, și răspunsul dat recent de E. Afanasenko, ministrul Învățămîntului al R.S.F.S.R., unui corespondent al revistei „Literaturnaia gazeta" la întrebarea acestuia cu privire la

măsurile luate în vederea lichidării supraîncărcării elevilor.

— *Întrebare:* Ce se face în vederea lichidării supraîncărcării elevilor? Se revăd în această direcție, programele de învățămînt?

— *Răspuns:* Da, se revăd. Fapt este că perfecționarea actualelor programe e greu de realizat; ele (programele) au nevoie de o restructurare radicală. Aceasta reprezintă o muncă uriașă, care necesită timp. Ministerul a cerut Academiei de științe pedagogice să-și concentreze eforturile asupra acestei munci, să lichideze lipsurile nu o dată semnalate în programele școlare. În parte, programele au fost revăzute deja în anul acesta, dar nu putem fi satisfăcuți cu aceste schimbări.

Trebuie să creăm noi programe, care să corespundă sarcinilor mari și serioase care au fost puse în fața școlii de către Congresul al XX-lea al P.C.U.S.

(„Literaturnaia gazeta" din 1.IX.1956).

ION BUCUROIU

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

I. P. 2, c. 2861

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi, să ne dea sugestii şi să facă propuneri în vederea îmbunătăţirii conţinutului revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

★

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

★

REDACŢIA: Bucureşti, Str. Spiru Haret nr. 8.
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej
Telefon: 5.15.16 şi 4.24.71

★

ABONAMENTE ANUALE: LEI 36

Abonamentele pe anul 1956 la „Revista de Pedagogie" se fac la oficiile poştale, de la oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile de difuzare a presei.

Faceţi abonamente pe un an.

I. P. 2. c. 2861

Prețul 3 Lei

I 3871
Biblioteca Centrală.

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARA ROMINA

ANUL V 10 OCTOMBRIE 1956

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1990
97
- IUL. 2005
1 IUL. 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Inv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Inv. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 5.15.16 și 4.24.71

3871.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

Nr. 10 *Octombrie 1956*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

CUPRINS

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

Pag.

E. Blideanu: Sarcinile şcolii de cultură generală pentru politehnizarea învăţămîntului în lumina Congresului al II-lea al P.M.R. 3
N. C. Enescu: Contribuţia lui Gh. Asachi la rezolvarea problemei manualelor în şcolile naţionale din Moldova 16

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

Popa Valer: Din experienţa introducerii unor elemente de politehnizare a învăţămîntului în şcolile din regiunea Cluj 37
Ion Ciobanu: Folosirea mijloacelor locale pentru realizarea unor elemente de învăţămînt politehnic (Experienţa şcolii medii din Feteşti, regiunea Constanţa) 53

DIN PROBLEMELE PEDAGOGIEI ŞI ŞCOLII SOVIETICE

M. I. Rozenberg: Despre obişnuirea sistematică a elevilor din clasele superioare cu munca în întreprinderi 62

DE PESTE HOTARE

Ion Csengeri: Cîteva date în legătură cu situaţia învăţămîntului din Algeria . 78

CONSULTAŢIE

Lucia Popovici: În legătură cu pregătirea condiţiilor materiale pentru desfăşurarea lucrărilor practice la ştiinţele naturale 82

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Gh. Deaca: „Instructorul de pionieri". 87
Ecaterina Brătianu: Îndrumări metodice pentru predarea abecedarului . . 94

16191

1964

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

стр.

Е. Блидяну: Задачи общеобразовательной школы по политехническому обучению в свете II-го Съезда РРП 3

Н. К. Енеску: Вклад Г. Асаки в решение вопроса учебников в национальных школах Молдавии 16

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

Попа Валер: Из опыта введения некоторых элементов политехнического обучения в Клужской области 37

Ион Чебану: Использование местных средств для введения некоторых элементов политехнического обучения (Опыт Фетештской средней школы области Констанца) 53

ИЗ ВОПРОСОВ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

М. И. Розенберг: О систематическом приобщении учащихся старших классов в труду на предприятиях 62

ЗА РУБЕЖОМ

Ион Ченгери: Просвещение в Алжире 78

КОНСУЛЬТАЦИЯ

Лучия Попович: О подготовке материальных условий для проведения практических работ по естествованию 82

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Г. Дяка: „Пионервожатый" 87

Екатерина Братяну: Методические указания об обучении по букварю 94

SOMMAIRE

THÉORIE ET HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

pag.

E. Blideanu: Les tâches de l'école de culture générale concernant l'enseignement polytechnique à la lumière du II-e Congrès du Parti Ouvrier Roumain . . 3

N. C. Enesco: La contribution de Gh. Asacki à la solution du problème des manuels dans les écoles nationales de Moldavie 16

DE L'EXPÉRIENCE DE NOTRE ÉCOLE

Popa Valer: De l'expérience des écoles de la région de Cluj à la suite de l'introduction de certains éléments d'enseignement polytechnique 37

Ion Ciobanu: Comment utiliser les ressources locales en vue d'introduire certains éléments d'enseignement polytechnique (De l'expérience de l'école moyenne de Feteşti, de la région de Constantza) 53

PROBLEMES DE LA PEDAGOGIE ET DE L'ECOLE SOVIETIQUE

M. I. Rozemberg: Procédés pour former aux élèves des classes supérieures des habitudes de travail dans les entreprises 62

L'ENSEIGNEMENT A L'ÉTRANGER

Jean Czengeri: L'enseignement en Algérie 78

CONSULTATION

Lucia Popovici: Comment assurer les conditions materielles nécessaires au deroulement des travaux pratiques aux sciences naturelles 82

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Gh. Deaca: „L'instructeur de pionniers" 87

Ecaterina Brătianu: „Conseils méthodiques pour l'enseignement de a.b.c." . . . 94

SARCINILE ŞCOLII DE CULTURĂ GENERALĂ PENTRU POLITEHNIZAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI ÎN LUMINA CONGRESULUI AL II-LEA AL P.M.R.

EUGEN BLIDEANU
Directorul direcţiei metodice
din Ministerul Învăţămîntului

Politehnizarea învăţămîntului, conţinutul, căile şi formele de realizare preocupă azi pe toţi slujitorii şcolii şi se bucură de un pronunţat interes din partea unor cercuri largi ale opiniei publice din ţara noastră.

Problema politehnizării şcolii de cultură generală a fost ridicată la înălţimea unei probleme de stat, fiind considerată una din sarcinile importante care au fost trasate şcolii noastre prin Directivele Congresului al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn, cu privire la dezvoltarea economiei naţionale în cel de-al II-lea plan cincinal.

În Directivele Congresului se subliniază că trebuie intensificată munca pentru ridicarea nivelului ştiinţific al învăţămîntului, acordîndu-se o atenţie deosebită studiului ştiinţelor fizico-matematice, legînd învăţămîntul de activitatea practică.

Această idee este dezvoltată în Raportul asupra proiectului de directive al Congresului, în care se spune: „Ţinînd seama de sarcinile şcolilor de cultură generală de a da tinerei generaţii cunoştinţele ştiinţifice de bază şi de a crea absolvenţilor şcolilor medii posibilitatea alegerii libere a profesiunii, se vor lua măsuri ca în aceste şcoli activitatea instructiv-educativă să se îndrepte şi către formarea deprinderilor practice, prin legarea învăţămîntului de munca productivă" [1].

Înarmarea elevilor cu temeinice cunoştinţe ştiinţifice şi formarea la aceştia a deprinderilor practice constituie sarcini care au fost trasate şcolii noastre de Congresul Partidului, constituie în esenţă cerinţele pe care le ridică politehnizarea învăţămîntului în cadrul şcolii de cultură generală.

Era firesc ca în sistemul de măsuri propus de Ministerul Învăţămîntului pentru dezvoltarea şcolii de cultură generală, problemele politehnizării învăţămîntului să-şi găsească un loc deosebit de important şi să se bucure de o apreciere largă din partea cadrelor didactice şi a părinţilor elevilor în cadrul consfătuirilor organizate.

Politehnizarea învăţămîntului este cerută de scopul şi sarcinile şcolii de cultură generală în condiţiile construirii socialismului în ţara noastră.

Şcoala de cultură generală, pe lîngă faptul că trebuie să asigure un înalt nivel de pregătire al elevilor, încît aceştia să poată urma studiile în

[1] Congresul al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn, Edit. de stat pentru literatură politică, Bucureşti, 1956, pag. 584.

școlile profesionale, tehnice și de învățămînt superior, ea fiind principala verigă de ridicare culturală a maselor populare, urmărește în același timp să pregătească tineretul și pentru activitatea productivă spre care se vor îndrepta mare parte din absolvenții ei. Pregătirea tineretului pentru activitatea practică se impune din ce în ce mai mult și datorită faptului că la începutul celui de al III-lea plan cincinal, așa cum subliniază Directivele Congresului al II-lea al P.M.R., învățămîntul de 7 ani va deveni general și obligatoriu, iar cel mediu va lua o largă dezvoltare. În anii viitori, odată cu generalizarea învățămîntului de 7 ani și larga dezvoltare a învățămîntului mediu, numeroși absolvenți ai școlii de cultură generală nu-și vor mai continua studiile în învățămîntul profesional, tehnic și superior, unde numărul celor admiși este determinat de nevoile de cadre tehnice și superioare ale economiei naționale, ale sănătății și culturii poporului, ci se vor îndrepta spre producție, care desfășurîndu-se pe baza științei și tehnicii moderne în plină dezvoltare, are nevoie de cadre cu o temeinică cultură generală.

Organizarea producției pe baza tehnicii înaintate cere o calificare tot mai mare a muncitorilor. Este cert că producția modernă industrială și agricolă trebuie organizată și dirijată de cadre cu o înaltă pregătire științifică, tehnică și practică — oameni dezvoltați multilateral, care să poată folosi cuceririle științei și tehnicii și să le pună în slujba progresului societății.

Mergînd pe drumul politehnizării învățămîntului, școala trebuie să asigure, în primul rînd, o ridicare a nivelului științific al învățămîntului, acordînd un loc important științelor fizico-chimice, matematică, științelor naturale — geografiei, să întărească și să lărgească orizontul de cultură generală al elevilor.

Prin aceasta, elevii își însușesc cunoștințe privind principiile care stau la baza producției moderne, ajung să înțeleagă rolul științei și al tehnicii în procesul de producție.

Politehnizarea învățămîntului presupune legarea cît mai strînsă a învățămîntului de practică, de producție. În acest scop, elevii trebuie să-și însușească deprinderi elementare de muncă, să învețe tehnica mînuirii celor mai simple unelte folositoare în procesele de producție.

Politehnizarea învățămîntului pune noi probleme privind metodica lecțiilor și în consecință, necesită mai multe loturi experimentale și mai multe săli de laborator, material intuitiv mai bogat, mai multe activități practice în desfășurarea lecțiilor.

Problema activităților din afară de clasă și școală, munca de folos obștesc, excursiile și vizitele în producție își îmbogățesc conținutul cu teme și activități noi, menite să sporească pregătirea științifică, tehnică a elevilor și să le formeze acestora deprinderi de muncă.

Acțiunea de politehnizare trebuie susținută printr-o intensă activitate educativă, pentru a dezvolta la elevi interesul pentru știință, tehnică, pentru cunoașterea și aplicarea lor în producție, spre a dezvolta dragostea elevilor față de munca productivă și dorința de a se înrola în procesul ei cu entuziasm.

Politehnizarea învățămîntului nu poate fi privită ca o acțiune izolată, care putea fi rezolvată doar prin unele măsuri didactico-administrative. Ea presupune o acumulare treptată de elemente, desfășurarea organizată de

acţiuni variate care determină o ridicare calitativă a întregului proces pedagogic şi necesită mari transformări în domeniul organizării şcolare. Ea este un proces lent în continuă întregire, care trebuie întemeiat pe o largă iniţiativă permanent susţinută de un studiu atent şi o îndrumare competentă.

Şcoala noastră, începînd cu reforma învăţămîntului, a acumulat unele elemente de politehnizare care au fost impuse de însăşi concepţia nouă care a stat la baza ei, de caracterul realist-ştiinţific al învăţămîntului.

Astfel, în programele şi manualele elaborate de Ministerul Învăţămîntului s-a manifestat şi preocuparea pentru legarea cunoştinţelor de practică.

Prin predarea obiectelor de învăţămînt cum ar fi matematica, fizica, chimia, geografia, elevii îşi însuşesc o serie de cunoştinţe despre aplicarea diferitelor legi şi principii ale ştiinţei în procesele de producţie, despre rolul ştiinţei şi tehnicii în producţia industrială şi agricolă.

Totodată, în programele de fizică-chimie, şt. naturale, geografie, cît şi prin diferite materiale metodice, profesorii au fost îndrumaţi să organizeze cu elevii în cadrul lecţiilor diferite experienţe, lucrări de laborator, activităţi practice precum şi excursii şi vizite în producţie, toate aceste activităţi contribuind la trezirea interesului elevilor pentru ştiinţă şi tehnică şi la cunoaşterea într-o anumită măsură a producţiei.

O contribuţie însemnată în formarea deprinderilor practice a adus-o activitatea desfăşurată pe parcelele şcolare experimentale, cît şi diferitele forme de activităţi obşteşti în care au fost antrenaţi elevii sub conducerea organizaţiei de tineret şi a cadrelor didactice.

In multe şcoli s-au manifestat iniţiative creatoare şi variate, privind organizarea şi desfăşurarea diferitelor forme de activităţi practice agricole, prin care mulţi elevi şi-au însuşit metodele şi principiile biologiei înaintate în cultivarea şi îngrijirea plantelor.

Nu este mic numărul unor astfel de şcoli care se pot cita ca exemple şi a căror experienţă, deşi nu este suficient studiată şi generalizată teoretic, totuşi poate fi urmată.

Introducerea elementelor de politehnizare în învăţămîntul nostru a căpătat, începînd din anul trecut 1955/1956 un caracter mai dirijat, observîndu-se din partea Ministerului Învăţămîntului o preocupare mai intensă în sensul accentuării acelor activităţi didactice în măsură să formeze la elevii şcolii de cultură generală deprinderi elementare de muncă.

Unele acţiuni întreprinse de Ministerul Învăţămîntului în acest scop — deşi cu destulă întîrziere — au fost impuse de caracterul şcolii noastre, de scopul şi sarcinile ei. Astfel, introducerea în anul şcolar 1955—1956 pentru prima dată după reforma învăţămîntului a lucrului manual şi a lucrărilor practice agricole la clasele I—IV în toate şcolile din ţară, a constituit o acţiune însemnată care va avea influenţe deosebit de importante asupra procesului de instruire şi educare a elevilor.

Munca manuală educă caracterul elevilor: precizia, punctualitatea, atenţia, perseverenţa necesară pentru învingerea greutăţilor, dezvoltă imaginaţia, iniţiativa şi atitudinea creatoare etc.

La lecţiile de lucru manual elevii şi-au însuşit noi cunoştinţe, au cunoscut diferite calităţi ale hîrtiei, cartonului, lemnului, s-au familiarizat cu o serie întreagă de instrumente: foarfece, briceag, cuţit, sulă, riglă şi

altele. Elevii şi-au însuşit în procesul acestor activităţi o serie de deprinderi elementare de muncă, cum ar fi deprinderea de a linia, de a tăia, de a lipi.

Nu mai puţin importante sînt acele deprinderi privind organizarea locului de muncă, folosirea cît mai economică a materialelor, păstrarea şi folosirea cu grijă a instrumentelor de lucru. Lecţiile de lucru manual, lucrările practice agricole au dezvoltat orizontul de cunoaştere al elevilor şi s-au dovedit a fi un bun mijloc pentru aplicarea şi consolidarea cunoştinţelor de aritmetică, ştiinţele naturii, desen.

Pe baza acestor deprinderi formate în clasele I—IV, în clasele mari se poate trece la lucrări mai complicate în legătură cu prelucrarea manuală a lemnului şi a metalului, cît şi a lucrărilor practice agricole.

In anul şcolar trecut, astfel de lucrări s-au organizat sub formă de experienţă la 9 şcoli medii în clasa a V-a şi a VIII-a care deşi s-au limitat la un număr mic de şcoli prin rezultatele obţinute s-au dovedit a fi o cale importantă de politehnizare a învăţămîntului.

Elevii de la şcolile medii nr. 1 din Craiova, nr. 2 din Iaşi, şcoala medie nr. 1 Timişoara, şcolile medii nr. 1 şi nr. 2 Tg. Mureş, şcoala medie nr. 23 Bucureşti şi altele au învăţat să mînuiască şi să folosească în cadrul muncilor agricole, uneltele agricole cele mai uzuale, executînd diferite lucrări legate de cultivarea, îngrijirea plantelor şi recoltarea lor.

Lucrările agricole desfăşurate pe parcela experimentală au contribuit într-o mare măsură la consolidarea cunoştinţelor însuşite în cadrul lecţiilor de botanică. Interesul elevilor pentru natură, pentru viaţa plantelor, pentru cultivarea lor, a crescut.

In cadrul lucrărilor practice de atelier elevii au lucrat diferite piese de lemn şi metal, cuburi geometrice, cuiere, ştergători, ace de trasat, pîlnii, fărăşe, ciocane, dornuri, scule mărunte pentru lucrările de lăcătuşărie etc.

Rezultate deosebite s-au obţinut la şcoala medie nr. 4 din Bucureşti, unde elevii unei clase a VIII-a au desfăşurat timp de 5 ore într-una din zilele săptămînii lucrări practice de lăcătuşărie la Atelierele C.F.R. Griviţa Roşie.

Sub îndrumarea maiştrilor de specialitate elevii au executat dornuri de diferite dimensiuni, ciocane de 200 g, echere, dălţi late şi multe alte piese.

Experienţa aceasta se dovedeşte a fi extrem de fructuoasă. In 2—3 ani de practică în producţie, sub această formă elevii vor obţine o pregătire tehnică apreciabilă, avînd astfel posibilitatea ca după absolvirea şcolii medii dacă nu-şi vor continua studiile în învăţămîntul superior să se angajeze în fabrică ca factori activi ai procesului de producţie, unde ar putea să-şi desăvîrşească pregătirea tehnică. Această experienţă ne dovedeşte că politehnizarea învăţămîntului este calea care poate fi urmată cu curaj în viitor, în vederea legării învăţămîntului de producţie.

Executînd lucrările practice de atelier, elevii şi-au format o serie de deprinderi privind prelucrarea lemnului şi a metalului, şi de mînuire a diferitelor unelte cum ar fi: ferăstrăul, gealăul, rindeaua, şurubelniţa, menghina, ciocanul, cleştele, burghie precum şi a celor mai simple maşini-unelte, ca de ex.: maşina de găurit şi strungul. Lucrările de atelier în cele mai multe cazuri s-au bazat pe cunoştinţele însuşite de elevi la aritmetică, geometrie, fizică-chimie. In acelaşi timp, în procesul lucrărilor de

atelier pregătirea teoretică a elevilor a fost întregită prin explicaţiile tehnologice care s-au dat elevilor în cadrul executării diferitelor operaţii manuale.

Elevii şi-au însuşit noi cunoştinţe despre proprietăţile fizice şi mecanice ale lemnului, despre caracteristicile fizice, chimice şi mecanice ale metalelor feroase şi neferoase, despre rolul şi întrebuinţarea acestora în procesele de producţie.

In domeniul culturii tehnice, elevii au făcut cunoştinţă cu documentele tehnologice ale fabricaţiei, înţelegînd astfel importanţa documentaţiei tehnice, a schiţei şi a procesului tehnologic în producţia modernă. Aceste cunoştinţe, cît şi terminologia tehnică, vor fi deosebit de preţioase pentru înţelegerea unor lecţii şi capitole întregi de fizică şi chimie, care vor fi predate elevilor în clasele următoare.

Observaţiile făcute asupra elevilor din clasele în care s-au organizat lucrările practice agricole şi de atelier au dus la unele concluzii deosebit de importante, în ceea ce priveşte influenţa acestor activităţi asupra întregului proces de formare a personalităţii elevilor.

Activităţile practice au dezvoltat la elevi spiritul de iniţiativă, încrederea în forţele proprii, spiritul de colectiv, perseverenţa în atingerea scopului, atenţia, spiritul de exactitate şi precizie, respectul faţă de munca fizică. De asemenea, elevilor li s-au format unele deprinderi privind ordinea, disciplina, grija faţă de uneltele şi materialele de lucru, calităţi care alături de altele, formează conţinutul educaţiei multilaterale a elevilor.

Organizarea lucrărilor practice în şcolile amintite au întărit convingerea că şi în condiţiile şcolii noastre astfel de activităţi sînt posibile, ele constituind unul din principalele mijloace de politehnizare a şcolii de cultură generală.

Această primă experienţă, întreprinsă în mod organizat, a fost valoroasă nu numai prin rezultatele pozitive care s-au amintit.

Observaţiile care s-au făcut pe parcurs au scos în evidenţă unele defecţiuni determinate de utilajul incomplet pe care l-au avut atelierele, de caracterul meşteşugăresc pe care l-au avut uneori lucrările care nu s-au legat în suficientă măsură de cunoştinţele însuşite de elevi în cadrul lecţiilor, de lipsa unei colaborări mai strînse între profesorii maiştri şi celelalte cadre didactice, în special, cu profesorii de matematică, fizică, chimie. Din lipsa unei propagande pedagogice mai intense s-a creat în unele locuri confuzia că politehnizarea învăţămîntului se mărgineşte numai la introducerea în şcolile cu lucrări practice, orientare şi înţelegere care este cu totul greşită.

Din studierea acestor confuzii s-au desprins învăţăminte preţioase în vederea acţiunilor ce urmează să se desfăşoare în viitor, pentru promovarea politehnizării şcolii de cultură generală.

Pentru a stabili sistemul de măsuri şi acţiuni ce trebuie desfăşurate în vederea îndeplinirii sarcinilor date de Congresul al II-lea al P.M.R. pentru dezvoltarea învăţămîntului, a apărut Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală din R.P.R.

Măsurile pe care le prevede Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Guvernului R.P.R. pentru continua ridicare şi dezvoltare a învăţămîntului, vor găsi adeziunea tuturor slujitorilor învăţămîntului şi a maselor largi populare

şi vor fi întîmpinate de sprijinul întregului popor, întrucît ele sînt rezultatul unei îndelungate şi rodnice colaborări a Ministerului Învăţămîntului cu cadrele didactice, cu părinţii elevilor, cu cercurile largi de cetăţeni care au manifestat un viu interes pentru problemele şcolii, pentru instruirea şi educarea multilaterală a tineretului nostru.

Această pregătire multilaterală pe care trebuie s-o realizeze şcoala şi pe care o cere viaţa şi progresul neîntrerupt al ştiinţei şi tehnicii va fi realizată prin aplicarea acelor măsuri din Hotărîrea Partidului şi Guvernului care se referă la ridicarea conţinutului învăţămîntului.

„Calea cea mai sigură — se spune în hotărîre — pentru legarea învăţămîntului de practică, de munca productivă o constituie politehnizarea învăţămîntului de cultură generală, principal factor pentru educaţia armonioasă şi multilaterală a tineretului“ [1].

In hotărîre se face o precizare de mare valoare pedagogică, referitor la modul cum trebuie concepută şi îndrumată opera de politehnizare a învăţămîntului, pentru ca ea să fie îmbinată cu lărgirea orizontului cultural al elevilor şi cu ridicarea nivelului lor ştiinţific teoretic.

In acest scop hotărîrea indică ca măsură principală dezvoltarea mai mare ce urmează să se dea studiului ştiinţelor despre natură, matematică, fizică-chimie, geologie care stau la baza învăţămîntului politehnic general.

Această cerinţă a fost concretizată prin noile planuri de învăţămînt elaborate de Ministerul Învăţămîntului prin care s-au adus importante completări şi îmbunătăţiri cu privire la aceste discipline.

Astfel, volumul de cunoştinţe matematice, în învăţămîntul mediu, a fost completat în noile planuri de învăţămînt cu elemente de geometrie analitică, calcul integral şi diferenţial şi algebră superioară care stau la baza înţelegerii ştiinţei şi tehnicii moderne în plin progres.

In domeniul ştiinţelor naturale nivelul de pregătire al elevilor va creşte simţitor prin reluarea şi, respectiv, introducerea în planul de învăţămînt a studiului botanicii şi zoologiei la un nivel mai înalt în clasele VIII—IX şi prin introducerea geologiei în clasa a XI-a.

Ţinînd seama de rolul deosebit de important al fizicii şi chimiei în pregătirea ştiinţifică a elevilor — de legătura acestor discipline cu tehnica şi activitatea de producţie — în noul an de învăţămînt li s-au acordat un număr sporit de ore faţă de planurile anterioare de învăţămînt.

Contribuţia acestor obiecte de învăţămînt în opera de politehnizare a învăţămîntului nu constă numai în aceea că li s-a acordat un loc însemnat în noul plan de învăţămînt şi că li s-a mărit numărul de ore.

In unele programe şi manuale s-au accentuat în măsură mult mai mare decît în trecut legătura între studiul teoretic al diferitelor fenomene, procese, legi şi aplicaţiile lor practice în domeniul producţiei industriale şi agricole.

Astfel, programa de fizică pentru clasa a VIII-a unde studiul maşinilor simple se făcea pînă acum mai mult teoretic, a fost completată cu folosirea mecanismelor simple ale maşinilor complicate cum ar fi: folosirea penei la strung şi freză, a şurubului la maşinile de găurit, la presa cu şurub etc. De asemenea, s-au introdus în programă noţiuni de rezis-

[1] Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală din R.P.R., Edit. de stat pentru literatura politică, Bucureşti 1956, pag. 11.

tenţa materialelor cu exemplificări de piese şi dispozitive care lucrează sub influenţa forţelor de deformare. Pe această bază se va putea demonstra elevilor necesitatea cunoaşterii proprietăţilor materialelor pentru prelucrarea şi folosirea lor în operaţiuni ca stanţarea, trefilarea, laminarea etc. Aceste cunoştinţe vin în sprijinul programei de lucrări practice de atelier ce se vor preda în clasa a VIII-a şi care urmăresc formarea la elevi a deprinderilor de prelucrare manuală şi cu maşinile, a lemnului şi metalului. Programa de fizică cuprinde totodată diferite lucrări de laborator şi experienţe care au ca scop să formeze deprinderi de mînuire a diferitelor aparate şi de cercetare experimentală cum ar fi diferite metode de cîntărire a corpurilor, cercetarea legăturii dintre deformaţie şi forţa care deformează, măsurarea densităţilor şi altele.

In programa de botanică un loc important îl ocupă diferite experienţe prin care se urmăreşte a se demonstra elevilor că dezvoltarea plantelor în scopul obţinerii recoltelor bogate depinde de cunoaşterea şi crearea celor mai bune condiţii de mediu potrivit naturii fiecărei plante.

Prin diferitele experienţe pe care le prevede programa, elevii vor fi înarmaţi în mod practic cu cunoaşterea legilor de dirijare a naturii plantelor, în scopul dorit de om şi vor înţelege astfel importanţa folosirii metodelor agrotehnice înaintate în scopul obţinerii recoltelor bogate.

In programa de geografie fizică s-a dat o atenţie mai mare studiului elementelor de geografie locală, care constituie o punte principală pentru apropierea şcolii de viaţă.

Imbunătăţiri similare s-au adus şi altor programe de învăţămînt, în scopul legării cît mai strînse a procesului de învăţămînt de viaţă, de activitatea practică.

Astfel de cerinţe vor sta la baza elaborării programelor şi manualelor şcolare şi pentru celelalte clase, care vor intra ulterior în planul de învăţămînt al şcolii de 11 ani.

Acţiunea de politehnizare a învăţămîntului implică şi formarea deprinderilor elementare de muncă la elevi şi legarea cît mai strînsă a învăţămîntului de producţie, cerinţe fără de care nici nu poate fi concepută acţiunea de politehnizare a şcolii.

Pentru ca acest lucru să devină posibil, planul de învăţămînt a fost întregit prin introducerea unor ore speciale de lucrări practice, începînd de la clasa I şi pînă la clasa a XI-a inclusiv.

Astfel, lucrările practice agricole s-au introdus la clasele I—VII din toamna acestui an în toate şcolile elementare de 7 ani şi medii, care dispun de parcele agricole experimentale.

Lucrările practice de atelier pentru prelucrarea lemnului şi a metalului s-au introdus în încă cincizeci de şcoli care au fost fixate de minister la propunerile secţiilor de învăţămînt. Trebuie menţionat faptul că la aceste şcoli lucrările practice se vor organiza de la clasa a V-a pînă la clasa a VIII-a, inclusiv, şi se vor desfăşura după programele experimentale din anul trecut folosite în cele 9 şcoli — programe care vor fi încă îmbunătăţite.

Pentru procurarea utilajului necesar atelierelor s-au prevăzut şi s-au folosit sume în valoare de peste 1 milion opt sute mii lei.

În organizarea lucrărilor practice agricole și de atelier s-a procedat diferențiat ținîndu-se seama de condițiile în care funcționează școlile respective.

Astfel, în centrele industriale unde momentan nu există posibilități pentru a se organiza parcela agricolă, se vor desfășura tot timpul anului numai lucrări practice de atelier.

În celelalte localități unde sînt posibilități pentru efectuarea lucrărilor agricole, acestea se vor face în lunile de toamnă și primăvară, iar în restul timpului se vor desfășura lucrările practice de atelier.

Numărul școlilor în care se vor desfășura anul acesta lucrările practice de atelier va crește considerabil, întrucît încă un număr de 40 de școli a cerut aprobarea ministerului pentru a organiza astfel de activități, procurîndu-și prin posibilități locale, cu sprijinul întreprinderilor care le tutelează — utilajul necesar atelierelor. Aceste cerințe, pe deplin îndreptățite, exprimă interesul crescînd al cadrelor didactice pentru politehnizarea învățămîntului care a devenit o necesitate arzătoare în munca de instruire și educare a tineretului.

După cum s-a mai arătat, acțiunea de politehnizare a școlii de cultură generală ridică importante cerințe de ordin didactic în domeniul conținutului învățămîntului, al metodelor de predare și în organizarea și înzestrarea tehnică materială a școlilor.

Pentru predarea fizicii, chimiei, științelor naturale, a geografiei în lumina cerințelor de politehnizare a școlii, este nevoie de tot mai mult material intuitiv, de organizarea mai multor experiențe și lucrări de laborator, de desfășurarea diferitelor activități practice care conturează și aprofundează înțelegerea conștientă și temeinică a cunoștințelor. Se impune deci, ca școlile să fie înzestrate cu laboratoare bine utilate, să-și organizeze cabinete și muzee, terenuri geografice, terenuri de sport, în așa fel, ca procesul de pregătire al elevilor să se poată desfășura în condițiile didactice corespunzătoare.

Pentru a se asigura aceste condiții, Hotărîrea Partidului și Guvernului trasează Ministerului Învățămîntului sarcina de a dezvolta Întreprinderea de material didactic din București și să folosească în același scop o parte din atelierele școlilor profesionale ce depind de el.

Introducerea lucrărilor practice ridică probleme și mai complexe, deoarece se cer organizate ateliere școlare și totodată asigurate parcelele școlare experimentale.

Întărirea și dezvoltarea bazei tehnico-materiale a școlilor în vederea îndeplinirii sarcinilor de politehnizare a învățămîntului este o operă complexă și de durată, care are nevoie de un sprijin larg din partea întreprinderilor industriale, organelor locale și a organizațiilor economice, a unităților agricole socialiste.

În practică, a început deja să se creeze diferite forme de colaborare între școală și unitățile productive prin care școlile respective au primit un mare ajutor în acțiunile întreprinse pentru politehnizarea învățămîntului, pentru legarea lui cît mai strînsă de munca productivă. Sînt căi și forme variate prin care unele școli au reușit să obțină ajutorul întreprinderilor industriale și agricole în scopul arătat mai sus. Astfel, Atelierele Griviția Roșie din București au pus la dispoziția școlii medii nr. 4 atelierele școlii profesionale din cadrul întreprinderii, unde elevii clasei a VIII-a

au desfăşurat într-una din zilele săptămînii activităţi practice de lăcătuşărie. Conducerea întreprinderii şi personalul tehnic s-a îngrijit de organizarea practicii elevilor, încredinţînd conducerea acestor lucrări celor mai buni maiştri.

In vara aceasta, pe lîngă Gospodăria de Stat din Periş, regiunea Bucureşti, şi pe lîngă G.A.S. Cisnădie din regiunea Stalin, s-au organizat sub formă de experienţă tabere de muncă. In aceste tabere au fost aduşi elevi de la diferite şcoli medii din ţară care anul acesta au desfăşurat lucrări practice de atelier. Programul activităţii elevilor din aceste tabere a fost în aşa fel întocmit încît să asigure îmbinarea armonioasă a muncii cu odihna. Elevii lucrau 4 ore pe zi în G.A.S. iar în restul timpului se ocupau cu alte activităţi specifice regimului de tabără.

Trebuie să menţionăm că programul pentru muncă a fost întocmit de conducerea taberei în colaborare cu conducerea şi tehnicienii gospodăriilor care au oferit un sprijin susţinut în organizarea şi desfăşurarea acestor activităţi.

Munca elevilor în cadrul gospodăriilor agricole de stat a fost îndrumată şi supravegheată de profesorii de ştiinţe naturale care au predat la aceste şcoli şi de tehnicienii acestor gospodării. Această conducere şi îndrumare a dat muncii fizice un anumit caracter, ea devenind un mijloc de consolidare şi verificare a cunoştinţelor însuşite de către elevi în cadrul lecţiilor. Cu privire la valoarea educativă a muncii fizice, desfăşurată de elevi s-ar putea face mai multe comentarii. Ne mărginim la relevarea unui singur aspect care are o semnificaţie deosebită.

In aceste tabere au fost aduşi în special elevi care au trăit la oraşe. Majoritatea acestora nu numai că n-au pus niciodată mîna pe o unealtă agricolă, dar manifestau indiferenţă faţă de munca agricolă, avînd chiar reprezentări greşite despre o serie de aspecte şi probleme ale acesteia.

Practica desfăşurată în această vară nu s-ar putea spune că le-a schimbat mentalitatea şi, în consecinţă, ei ar dori să lucreze în agricultură. Aceste rezultate ar putea să fie rodul unor activităţi mai îndelungate desfăşurate în acest sens.

Un lucru este cert, că experienţa de viaţă a elevilor a crescut, ei reuşind să cunoască specificul muncii agricole, efortul şi priceperea care se cer pentru efectuarea acestei munci, au învăţat să preţuiască această muncă.

La acestea s-ar adăuga faptul că elevii au făcut practică la G.A.S., unde munca este organizată pe principiile socialiste şi se desfăşoară pe baza metodelor agrotehnice înaintate — fapt care a întărit elevilor convingerea cu privire la necesitatea transformării socialiste a agriculturii, sector în care se pot folosi din plin cuceririle ştiinţei şi tehnicii.

Această experienţă, deşi se găseşte la început şi este destul de limitată, n-ar fi avut totuşi loc dacă ar fi lipsit sprijinul conducerii întreprinderilor respective.

Multe şcoli au primit, de asemenea, ajutor din partea întreprinderilor în sensul înzestrării atelierelor şcolare care au început să funcţioneze din toamna acestui an.

Astfel de exemple ne întăresc convingerea că acţiunile pe care le desfăşoară şcoala noastră pentru traducerea în viaţă a sarcinilor trasate

de Hotărîrea Partidului și Guvernului pentru politehnizarea învățămîntului vor fi în mod efectiv susținute și sprijinite.

Garanția acestui sprijin de care școala noastră are nevoie, este confirmată și oglindită de Hotărîrea Partidului și Guvernului care trasează ministerelor, celorlalte instituții și organizații centrale și comitetelor executive ale sfaturilor populare, precum și unităților lor în subordine, sarcina de a furniza școlilor de cultură generală (în vederea înzestrării atelierelor, laboratoarelor, muzeelor și terenurilor experimentale școlare) unelte, aparate și utilaje.

Prin aceste măsuri pe care le prevedea hotărîrea, se vor crea toate posibilitățile pentru a putea accelera ritmul în vederea introducerii și generalizării învățămîntului politehnic.

Pentru succesul acțiunii de politehnizare a școlii, o deosebită însemnătate o are acel punct din hotărîre prin care se autorizează ministerele și comitetele executive ale sfaturilor populare și se recomandă organizațiilor economice centrale și locale, precum și întreprinderilor industriale și agricole să ia în patronare școlile de cultură generală în vederea legării învățămîntului de producție și pentru sprijinirea materială a unităților școlare.

Această importantă măsură creează cadrul unei colaborări active între școală și întreprinderi și oferă condițiile reale pentru ca școala să primească un sprijin susținut și multilateral din partea unităților de producție.

In felul acesta școlile, cu ajutorul întreprinderilor și a altor organizații economice, și-ar putea amenaja atelierele școlare și dezvolta laboratoarele și cabinetele, ar putea organiza practica elevilor direct în producție, ar putea organiza excursii în producție, avînd în toate aceste acțiuni sprijinul tehnicienilor, maiștrilor și muncitorilor.

Prin astfel de legături variate, elevii cu siguranță că ar îndrăgi tehnica, și ar putea cunoaște producția, organizarea și complexul ei, importanța ei economică, și ar înțelege treptat valoarea muncii productive, la care elevii vor trebui să participe. Se cunoaște, de altfel, faptul că munca productivă ocupă un loc deosebit de important în complexul mijloacelor de educare multilaterală a elevilor.

Fără cunoașterea directă a producției care se desfășoară pe baza tehnicii actuale nu se poate concepe realizarea învățămîntului politehnic. Practica directă în producție poate fi socotită etapa finală în înfăptuirea învățămîntului politehnic.

In mod deosebit, pentru absolvenții școlii de 7 ani, cît și pentru absolvenții școlii medii care nu continuă studiile, practica directă în producție, participarea lor la munca productivă încă de pe băncile școlii, este un mijloc important în vederea pregătirii lor pentru viață, pentru viitoarea lor activitate productivă.

In direcția aceasta la noi trebuie să se facă foarte mult, mai bine zis, trebuie creat începutul. In afară de unele forme a muncii obștești la care elevii au fost antrenați să participe și de unele modeste experiențe care s-au amintit mai sus, organizarea practicii direct în producție n-a constituit o preocupare și ea nici nu putea constitui atîta vreme cît problemele și căile de realizare a învățămîntului politehnic nu erau lămurite.

Organizarea practicii elevilor în producţia industrială şi agricolă trebuie temeinic pregătită de conducerea şcolii în colaborare cu conducerea şi tehnicienii întreprinderii respective. Trebuie îndeplinite în acest scop, în prealabil, o serie de cerinţe didactice cum ar fi: cunoaşterea întreprinderii respective de către elevi, a specificului ei de producţie şi a importanţei ei în economia naţională. Toate acestea necesită o serie de lămuriri din partea conducerii întreprinderii şi a tehnicienilor respectivi, organizarea de excursii pentru cunoaşterea atelierelor şi secţiilor, alegerea locului de muncă pentru elevi, fixarea timpului de muncă şi întocmirea programului, asigurarea conducerii şi îndrumării practice, instructajul elevilor în ceea ce priveşte tehnica şi protecţia muncii. Aceste probleme nu pot fi rezolvate fără o temeinică conlucrare a şcolii cu întreprinderea în tot timpul pregătirii, organizării şi desfăşurării practicii.

Şcolilor noastre le este lăsată această iniţiativă de a organiza împreună cu conducerea întreprinderilor din localitate, practica în producţie a elevilor alegînd formele cele mai accesibile care să fie justificate din punct de vedere pedagogic şi care să nu ducă la supraîncărcarea elevilor. În acelaşi scop, Ministerul Învăţămîntului de acord cu Ministerul Gospodăriilor Agricole de Stat au dat îndrumări unităţilor lor în subordine pentru a se organiza pe lîngă G.A.S. din ţară, practica agricolă cu elevii într-un anumit număr de ore pe lună, urmînd ca în timpul verii să se înfiinţeze tabere de muncă după tipul celor experimentate anul acesta.

Reglementîndu-se într-un mod nou problema structurii anului şcolar şi în urma introducerii lucrărilor scrise de control pe fiecare trimestru la toate obiectele de învăţămînt, problema examenelor de sfîrşit de an, exceptînd clasele de absolvire nu-şi mai găsesc justificarea. Perioada de timp care era pînă acum consacrată pregătirii şi desfăşurării examenelor, va putea fi folosită pentru alte activităţi menite să sprijine acţiunea de politehnizare a învăţămîntului. Astfel, se concepe ca această perioadă de timp de la sfîrşitul anului şcolar să fie folosită pentru excursii şi practică în industrie şi agricultură, pentru studierea localităţii, pentru organizarea muzeelor şcolare, pentru confecţionarea, colecţionarea şi repararea materialului didactic.

Prin astfel de activităţi se va realiza o legătură tot mai strînsă între şcoală şi viaţă şi se va aduce totodată o preţioasă contribuţie în formarea deprinderilor de muncă la elevi.

Toate aceste acţiuni deşi destul de importante, nu sînt totuşi suficiente pentru succesul operei de politehnizare a învăţămîntului. Ele trebuie coordonate cu multe alte măsuri care de asemenea, nu pot suferi întîrziere.

Este nevoie să se îmbunătăţească activitatea în cercurile de elevi din şcoli şi în casele de pionieri şi în special dezvoltate şi utilate cercurile cu caracter tehnic pentru ca aceasta să dezvolte cît mai mult interesul elevilor pentru ştiinţă, tehnică şi producţie.

În acelaşi scop, trebuie create staţiunile tinerilor naturalişti şi ale tinerilor tehnicieni pentru a oferi elevilor un cîmp cît mai larg de cercetare, experimentare şi de formare a priceperilor şi deprinderilor de muncă practică.

Existența unei singure stațiuni a tinerilor naturaliști — cum este cea din Timișoara — deși are o activitate rodnică nu poate fi socotită decît ca un început în această direcție.

Ministerul Învățămîntului în colaborare cu C.C. al U.T.M. se preocupă în prezent de organizarea unei stațiuni a tinerilor naturaliști cu caracter republican — care va trebui urmată de înființarea cît mai multor stațiuni regionale.

Politehnizarea școlii de cultură generală — ca de altfel întregul sistem de măsuri pentru dezvoltarea și îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală, ridică și mai mult rolul cadrelor didactice al căror nivel de pregătire și măiestrie pedagogică trebuie să corespundă noilor cerințe care stau în fața muncii de instruire și educare a tineretului. Astfel, pentru pregătirea cadrelor didactice capabile să predea lucrările practice în școala de cultură generală, în universitățile și institutele pedagogice se vor organiza ateliere, cabinete, terenuri și stațiuni experimentale, se va organiza practica obligatorie în producție în așa fel ca studenții, viitorii profesori, să primească o instrucție practică cît mai temeinică.

Pentru pregătirea învățătorilor care vor preda lucrul manual la clasele I—IV s-a introdus în planul de învățămînt al institutelor pedagogice de 2 ani în care se vor pregăti de acum înainte viitorii învățători, lucrări practice și metodica lucrului manual.

Pregătirea noilor cadre în lumina cerințelor politehnizării școlii de cultură generală este o acțiune de durată ale cărei rezultate se vor resimți după cîțiva ani de zile, timp în care procesul de politehnizare a învățămîntului va căpăta o mare extindere.

Se ridică deci problema ca însăși cadrele existente să-și completeze pregătirea teoretică și, mai ales, practică în acest domeniu. Aici trebuie să-și aducă contribuția Institutele de perfecționare a cadrelor didactice și cabinetele pedagogice.

In conținutul cursurilor de perfecționare a cadrelor didactice trebuie aduse, în consecință, transformări substanțiale.

Pe lîngă faptul că în programul cercurilor va fi necesar să figureze o serie de lecții care să lămurească din punct de vedere teoretic problemele politehnizării învățămîntului, trebuie să se organizeze, în special, pentru profesorii de fizică, chimie, matematică, științele naturale, geografie, lucrări practice, cu scopul de a-i pregăti pentru a putea desfășura lucrările de laborator, agricole și de atelier cuprinse în programele școlilor elementare și medii.

Tot complexul de acțiuni ce urmează să se desfășoare pentru politehnizarea învățămîntului de cultură generală vor fi încununate de succes numai în măsura în care cadrele didactice, organele de îndrumare și control vor cunoaște însemnătatea, scopul și problemele politehnizării învățămîntului.

De aceea, se impune să se desfășoare o intensă propagandă pedagogică pe această temă prin „Gazeta Învățămîntului" și „Revista de pedagogie" care trebuie să dezbată problemele, să pună în lumină experiența înaintată a școlilor pe care să o facă un bun al cadrelor didactice.

Pentru a veni în ajutorul cadrelor didactice Ministerul Învățămîntului a întocmit o culegere de articole care tratează despre problemele politehnizării învățămîntului în școala sovietică, despre experiența acumulată în

acest domeniu, lucrare pe care o vor primi în curînd toate şcolile de 7 ani şi medii.

În această culegere cadrele didactice vor găsi răspuns la multe probleme pe care le ridică politehnizarea învăţămîntului şi vor putea aplica creator experienţa şcolii sovietice în condiţiile şcolii noastre.

Desigur că acest lucru nu este suficient pentru îndrumarea cadrelor noastre didactice. Este nevoie să se elaboreze o metodică a lucrărilor practice, să se dea îndrumări privind politehnizarea învăţămîntului prin predarea diferitelor obiecte de învăţămînt, să se elaboreze cerinţele pedagogice faţă de munca elevilor în producţie, cît şi alte materiale cu caracter teoretic şi metodic. Tot atît de folositoare pentru clarificarea şi lămurirea problemelor şi căilor de politehnizare a învăţămîntului sînt consfătuirile pe această temă cu cadrele didactice şi tehnicieni din industrie şi agricultură.

Astfel de consfătuiri pot fi organizate atît de minister, cît şi de secţiile de învăţămînt şi cabinetele pedagogice.

În acelaşi timp experienţa pe care şcoala noastră o acumulează pe parcurs în domeniul politehnizării trebuie studiată, generalizată şi popularizată.

Am căutat să arătăm în linii mari care sînt sarcinile actuale şi de perspectivă pentru politehnizarea şcolii de cultură generală.

Ele vor putea fi duse la bun sfîrşit numai printr-o acţiune unită a Ministerului Învăţămîntului cu cadrele didactice şi cu sprijinul larg al întreprinderilor industriale şi agricole, al organelor locale şi a tuturor cetăţenilor care trebuie atraşi tot mai mult în opera de dezvoltare a învăţămîntului din ţara noastră.

CONTRIBUŢIA LUI GH. ASACHI LA REZOLVAREA PROBLEMEI MANUALELOR ÎN ŞCOLILE NAŢIONALE DIN MOLDOVA

Prof. *N. C. ENESCU*
Iaşi

Formarea şi dezvoltarea burgheziei moldovene către sfîrşitul sec. XVIII şi începutul sec. XIX — a pus, între altele, şi problema învăţămîntului în limba naţională, a răspîndirii acestui învăţămînt în mase mai largi ale poporului şi problema ridicării nivelului învăţămîntului naţional.

Gh. Asachi, în calitatea sa de referendar al Epitropiei învăţăturilor publice sau conducător al şcolilor (1820—1849), a jucat un rol important în organizarea şcolii naţionale din Moldova.

Pentru realizarea acestei organizări, Asachi a trebuit să se ocupe îndeaproape de numeroase probleme: înfiinţarea de şcoli de diferite grade şi tipuri, asigurarea mijloacelor materiale de funcţionare, pregătirea profesorilor, programe şcolare, manuale, material didactic etc.

În rîndurile ce urmează, vom căuta să arătăm contribuţia lui Asachi la rezolvarea problemei manualelor sau a „cărţilor scolastice", cum se spunea pe vremea aceea.

Lipsa manualelor didactice în Moldova. Pînă la Asachi, puţinele şcoli care funcţionau avînd o organizare simplă şi asigurînd un învăţămînt de un nivel coborît — temeiul învăţămîntului îl constituiau cărţile bisericeşti, mai ales că şi profesorii obişnuiţi erau oamenii bisericii. Aceste cărţi bisericeşti erau şi singurele care se tipăreau mai des. Cărţile bisericeşti — evanghelia, apostolul, ceaslovul — au fost primele manuale în aceste şcoli sărace care funcţionau pe ici, pe colo în cuprinsul Moldovei.

La sfîrşitul sau la începutul acestor cărţi bisericeşti era tipărit alfabetul cirilic, înşirat în ordinea îndătinată a slavilor: întîi literele greceşti (24), apoi vocalele şi diftongii socotiţi tot litere. Cu timpul s-a făcut obicei ca, în „ceaslovul cel sarac", adică prescurtat, să se tipărească la început, în 1—2 file, nu numai alfabetul „şirul slovelor" ca în cărţile mari, ci şi primele lecţii de slovenirea literelor, adică rudimentele unui abecedar. Din numele primelor două slove — *„az"*, *„buche"* unii au alcătuit cuvîntul *„azbucoavnă"*, alţii, înlăturînd pe *„az"*, au zis *„bucoavnă"* sau *„bucvar"* şi au denumit cu aceste cuvinte primul tip de abecedar. Cu timpul, aceste prime file din ceaslov care cuprindeau *„bucvarul"*, pentru uşurinţa elevilor, au fost desprinse din ceaslov şi au fost legate cu scoarţe de lemn, învelite în piele, luînd această nouă alcătuire numele de „tartaje". Adică, *„bucoavnă"* sau *„tartaje"* însemnau ceea ce astăzi numim abecedar [1]. Sub regimul slovenirii, bucoavnele au fost primele manuale, deosebite de cărţile bisericeşti.

[1] *Gh. Ghibănescu*, O pagină nescrisă din istoria metodicii primare la Romîni, Iaşi, 1934, pag. 5—6.

Romînii din Transilvania au rezolvat cei dintîi problema manualelor. Acolo, încă de la jumătatea a doua a secolului al XVIII-lea, cînd şcolile îşi căpătaseră un început de organizare pe un plan mai mare şi mai statornic s-au tipărit primele manuale în limba romînă: bucoavne, gramatici, mai ales şi aritmetici [1]. Deci, acolo s-a mărit cercul manualelor, trecîndu-se de la tipărirea bucoavnelor şi la alte manuale. Din Transilvania se aduceau aceste manuale şi în Moldova [2].

După pilda romînilor ardeleni au început curînd tipărirea cîtorva manuale şi în Moldova. Astfel: în 1755 se tipăreşte la Mitropolia Iaşi, de către mitropolitul Iacob Putneanul primul „Bucvar" — „Alfabetar pentru copii", care a şi fost împărţit gratuit pe la şcoli [3]. Către sfîrşitul secolului (1795), se mai tipăresc în Moldova de către episcopul Amfilohie Hotiniul: a) „De obşte geografie" tradusă după francezul Bouffier şi b) „Elemente aritmetice" [4].

Toate aceste manuale — aduse din Ardeal sau tipărite în Moldova — circulau în foarte puţine exemplare şi se găseau foarte greu. In afară de acestea, ele cuprindeau cunoştinţe elementare şi nu puteau constitui un ajutor pentru un învăţămînt de un nivel mai înalt. O organizare a învăţămîntului public în mod temeinic nu era cu putinţă numai pe baza cărţilor bisericeşti ori a puţinelor manuale elementare care circulau. Cu atît mai puţin era cu putinţă o dezvoltare a învăţămîntului public naţional.

Intocmirea şi tipărirea manualelor necesare şcolilor luase, de altfel, un mare avînt în apusul şi răsăritul Europei, unde şcolile erau de mai mult timp organizate. In Rusia, bunăoară, în prima jumătate a secolului al XIX-lea — a luat o şi mai mare dezvoltare tipărirea a numeroase manuale: abecedare, gramatici, retorici, istorii, geografii, hărţi geografice etc. Pedagogul V. G. Belinski nu mai prididea cu analiza critică severă şi conştiincioasă a acestor manuale, în revistele la care colabora [5].

Incît, cînd Asachi a început activitatea sa de organizare a şcolii naţionale, lipsa manualelor constituia o problemă tot atît de acută ca şi problema întreţinerii şcolilor şi a pregătirii profesorilor. „Invăţătura publică fără cărţi scolastice este stearpă" spunea Asachi [6].

Organizarea alcătuirii şi publicării de manuale şcolare prin grija lui Gh. Asachi. Elaborarea şi tipărirea manualelor şi a oricărei categorii de cărţi este în strînsă legătură cu rezolvarea cîtorva probleme de bază: a) tipografia; b) hîrtia; c) autorii. Cînd Asachi a început să se ocupe cu organizarea şcolii naţionale în Moldova — existau numai două *tipografii,* unde se puteau imprima cărţi romîneşti: la mitropolia Moldovei şi la mănăstirea Neamţ [7]. Aceste două tipografii — cu utilajul şi organi-

[1] *Th. Megieşan,* în „Probleme ale învăţămîntului Romînesc", Buc., 1928, pag. 316.
[2] *A. D. Xenopol* şi *C. Erbiceanu,* Serbarea şcolară, Iaşi, 1885, pag. 71.
[3] Idem, pag. 248, *V. A. Urechia,* Istoria şcoalelor de la 1800—1864, Tom. IV, pag. 32.
[4] *Gh. Asachi,* Expoziţia stării învăţăturilor publice în Moldova, Iaşi, 1845. *A. D. Xenopol* şi *C. Erbiceanu,* op. cit. pag. 264, 268.
[5] *V. G. Belinski,* Opere pedagogice alese, trad. Buc. 1952, pag. 128—216.
[6] Almanah de învăţătură, Iaşi, 1861, pag. 139.
[7] Cf. Memoriul lui *M. Kogălniceanu* din 1 noiembrie 1830 în Gh. Zane, O concurenţă tipografică şi o polemică literară între M. Kogălniceanu şi Gh. Asachi, Buc., 1941, pag. 21. Cf. *Gh. Asachi* — Notiţie biografică în Almanahul pentru petrecere şi învăţătură, 1863, pag. 57.

zarea care o aveau atunci — abia puteau face față imprimării cărților bisericești. Ele nu puteau acoperi și alte necesități: tipărirea imprimatelor și publicațiilor oficiale reclamate de numeroasele instituții ce luau ființă prin aplicarea Regulamentului Organic (1832). Cu atît mai puțin puteau tipări și cărțile de școală, de popularizare, periodicele, în măsura în care erau cerute sau erau necesare. Această situație l-a silit pe Asachi ca, în calitatea sa de secretar al comisiei de redactare a *Regulamentului Organic,* să prevadă în cuprinsul acestuia, înființarea încă a două tipografii: una pentru necesitățile departamentului dinăuntru și alta pentru trebuințele școlilor naționale (cap. IV, art. 141). Fiind un om de inițiativă și dîndu-și seama de posibilitățile de dezvoltare a culturii moldovene ce se deschideau prin diferite prevederi ce le strecurase în Regulamentul Organic [1], Asachi face demersuri către ocîrmuirea de atunci pentru a înființa o tipografie-litografie utilată cu mijloace tehnice noi care se foloseau în Apus. La 23 decembrie 1830, Asachi obține de la divanul domnesc autorizația de a deschide o tipografie și litografie, „cu un privilegiu de monopol pe 15 ani", spre a fi sigur că-și va putea acoperi cheltuielile ce urma să le facă cu instalarea unui astfel de așezămînt. Arta litografică era necunoscută pînă atunci în Moldova.

Pînă să găsească materialul, mașinile și meșterii, trecu însă un an întreg, și astfel, abia la 1 ianuarie 1832 a început să funcționeze această tipografie-litografie sub numele „Institutul Albinei" [2].

Această tipografie a funcționat la început în casele vornicului Iordache Drăghici [3] — cam în locul unde este astăzi Casa Oștirii — (bd. 23 August). În 1834—35 tipografia a fost instalată în clădire nouă, în aceeași curte cu locuința lui Asachi, unde a fost mai pe urmă o școală de menaj [4].

In această tipografie vor apărea începînd din 1832, imprimatele și publicațiunile departamentului dinăuntru (Buletinul Oficial, Foaia sătească etc.), precum și periodicele lui Asachi, cărțile școlare, de popularizare, foi volante, afișe, tablouri istorice, hărți, publicații particulare etc. [5].

Lipsa de hîrtie și greutățile procurării de peste graniță a acestei hîrtii necesare publicațiilor ce le organiza Asachi, l-au îndemnat să se ocupe și de înființarea unei *fabrici de hîrtie,* care lipsea în Moldova. Interesîndu-se în străinătate de specialiști în fabricarea hîrtiei și a altor industrii — izbutește să aducă în țară pe Karol Mihailic de Hodocin (Ungaria), priceput în organizarea fabricilor de hîrtie, de sticlă etc. [6].

Asachi îl adusese pe Karol Mihailic de Hodocin din 1839 cu scopul de a-l folosi pentru organizarea institutului agronomic și mecanic — care era proiectat încă din anul 1838. Cum pregătirile pentru organizarea acestui institut, din lipsă de mijloace, se desfășurau încet, Asachi l-a folosit pe K. Mihailic de Hodocin, între altele, și pentru organizarea unei fabrici de hîrtie la Piatra — la locul numit „Cetățuia", „Petrodava".

[1] Asachi lucrează în comisia Regulamentului Organic din iulie 1829, pînă în noiembrie 1830 — după *Th. Codrescu* — Uricarul VIII, pag. 115.

[2] *N. Iorga,* Gh. Asachi ca tipograf și editor, Buc., 1912, pag. 2.

[3] „Albina Românească", nr. 63 și 87 din 1832, pag. 252; 345—346.

[4] *N. Iorga,* Op. cit. pag. 6.

[5] „Albina Românească" nr. 87 din 1832.

[6] Dosar nr. 234, anul 1837. Obiectul: Înființarea și întreținerea școalei de agricultură, Arh. Stat, Ad-tive, Buc., pag. 16—18.

In vederea aprovizionării cu materie primă, Asachi obţine de la domn la 23 ianuarie 1840, un privilegiu pentru 7 ani — potrivit căruia toate peticile din ţară sînt oprite la export, urmînd a fi folosite numai la fabrica de hîrtie ce o organiza Asachi. Spre a se apăra şi de o eventuală concurenţă de peste graniţă, Asachi, la 1 mai 1841, cere şi obţine de la domn ca toate instituţiile administrative şi judecătoreşti să întrebuinţeze numai „hîrtie moldoveancă". I s-a aprobat această cerere cu condiţia „ca nici preţul să fie mai presus decît acel cu care se cumpără hîrtia adusă de peste hotar, nici calitatea mai gios decît aceea". Pentru control, hîrtia va avea filigramă, anul fabricii şi marca ţării [1].

„Deschiderea a cei întîi fabrici (de hîrtie) a Moldovei, care d. aga G. Asachi au înfiinţat în apropierea politiei (Piatra) pe locul numit Cetăţue", s-a făcut la 8 noiembrie 1841.

Redăm, după „Albina Românească" nr. 91 din 16 noiembrie 1841, cadrul solemn în care s-a deschis această fabrică :

„Banderola naţională înălţată la zor de zi preste culmea acestor ziduri măreţe s-au urat de pe stîncile învecinate de buciumile păstorilor şi săneţele plăeşilor.

Pe marginea acestei mici proprietăţi se înalţă un arc împodobit de festoane de frunzări şi cu stema ţării sub care să cetea despre o parte înscrisul „întîia fabrică a Moldovei", iar despre alta „fie o mie...".

Această privelişte nouă în ţară au fost adunat acolo mai pe toţi locuitorii Pietrei. D. ocîrmuitorul ţinutului şi celelalte înstanţii, damele, boierii şi acei de frunte neguţători s-au întrunit la 11 ceasuri în zidirea de căpetenie a fabricii şi s-au aşezat în o tribună de unde se putea vedea toate maşinele.

După săvîrşirea sf. rugăciuni, îndată ce clerosul au sfinţit zidurile şi instrumentele, maşinele s-au pus în mişcare şi au înfăţişat publicului tot amănuntul fabricării hîrtiei.

După pregătirile urmate mai înainte şi o lucrare de 40', şef maistrul de sub teasc tiancul hîrtiei, d. proprietarul au înfăţoşat d. ocărmuitorului acea întîi coală de hîrtie moldovană, însemnată cu ţifra M şi anul 1841, care s-au urat de strigările de bucurie a adunării, de sunetul muzicii şi a detunăturilor înarmaţilor ce se află înşiraţi împrejurul fabricii. Într-adevăr un interesant minut era a vedea trecînd din mînă-n mînă acest întîi product a manufacturei ţării, a căreia nimerire va fi o fericită îmboldire pentru a începe alte asemenea folositoare întreprinderi.

D. ocîrmuitorul şi adunarea au cercetat după aceasta toate părţile zidirilor şi a maşinăriei făcute după un nou plan a d. Mihailic de Hodocin, director şcoalei de arte şi meşteşuguri şi care, după socotinţa cunoscătorilor, ar fi vrednice a figura în oricare ţară industrioasă...

Această serbare, ce se va păstra în analele industriei a ţerei, s-au închieat printr-o horă a lucrătorilor bărbaţi şi femei, care s-au făcut împrejurul unui obelisc ce s-au înalţat acolo pentru aducere aminte acestei întîmplări şi carele va fi totodată şi cadran (ceasornic) de soare".

Precum se vede, Asachi acorda înfiinţării acestei fabrici de hîrtie importanţa unui mare eveniment naţional.

La 15 noiembrie 1841, Asachi a cerut prelungirea privilegiului fabricării hîrtiei pentru 15 ani, ceea ce a obţinut la 7 martie 1842. De acum înainte, nici procurarea hîrtiei nu va mai constitui o problemă care să împiedice publicarea cărţilor de orice fel, a diferitelor periodice şi o pricină de stagnare în dezvoltarea culturii naţionale.

Avînd asigurate tipografia şi hîrtia, mai rămînea lui Asachi să găsească *autorii*.

Unul din autorii principali a fost însuşi *Asachi*. Pentru cursul de inginerie, ce l-a deschis în 1814, Asachi a întocmit în limba română un curs de aritmetică, de algebră, de geometrie şi un tratat de geometrie practică. Acestea au fost primele cursuri, primele manuale de un nivel mai înalt, întocmite în limba română [2]; dar care au fost folosite în ma-

---

[1] *Gh. Ungureanu*, Fabrica de hîrtie a lui Gh. Asachi de la Petrodava — Iaşi — 1934, pag. 3. Cf. şi *Valerian Popovici* — Începuturile industriei de hîrtie în Moldova — în „Analele ştiinţifice ale Universităţii Al. I. Cuza Iaşi", secţiunea III, Ştiinţe sociale, Tom I 1955, fasc. 1—2, pag. 90—101.

[2] *Gh. Asachi*, Question de l'instruction publique en Moldavie, Iassy, 1858, pag. 10, *Th. Codrescu*, „Uricarul", XVI, pag. 412—417.

nuscrise atît cît a ţinut cursul de inginerie cît şi mai tîrziu în Academia Mihăileană [1]. Abia — după ce Asachi a înfiinţat tipografia sa — pentru a înlesni elevii din colegiul Academiei — el a tipărit aceste cărţi „scolastice": aritmetica (1836), algebra (1837), geometria (1838).

Alte manuale va întocmi şi tipări Asachi în anii următori şi despre care vom vorbi ceva mai departe.

După ce Asachi a ajuns referendar al şcolilor, el a luat o serie de *măsuri pentru a înmulţi numărul autorilor de cărţi „scolastice" şi de popularizare* şi pentru a organiza alcătuirea şi tipărirea lor.

Astfel, o cale folosită de Asachi a fost aceea de a obliga pe *profesorii* care-i angaja la şcolile naţionale, să alcătuiască şi „cărţile ştiinţelor pe care le vor paradosi".

In contractul de angajare a lui Vasile Fabian din 1 martie 1828, ca profesor la „Gimnaziul Vasilian", i se adaugă şi obligaţia:

„...va preface pe romînie gramatica latină şi a ştiinţelor pe care le va paradosi — limba latină, romînă, aritmetica, algebra, geometria şi geografia" [2].

In contractul de angajare a lui Gh. Săulescu din 1 mai 1828, ca profesor la acelaşi gimnaziu, spre a „paradosi" limba romînească cu toate părţile ei (gramatica, sintaxia, prozodia, stilul şi filologia), istoria, logica, retorica, mitologia în perilipsis (rezumat), poezia, arheologia şi istoria naturală în perilipsis — se mai adaugă:

„Pentru îndemînarea acestor învăţături, (Săulescu) va alcătui după firea limbii, o gramatică romînească şi cărţile ştiinţelor pe care le va paradosi; iar manuscrisele vor fi tipărite la casa şcoalei, primind o mulţumită pentru osteneală" [3].

Aceste obligaţii n-au întîrziat să dea rezultatele urmărite. Peste cîţiva ani, în „Statistica învăţăturilor publice în Moldova" din februarie 1832 — Asachi, între altele, scria:

„Pentru paradosirea învăţăturilor, d-lor profesorii au compus cărţile elementare şi anume: d. Săulescu, profesor filologie, un abecedar azbucovnă — gramatica limbii romîneşti, o istorie universală şi o mitologie; d. Fabian, profesor limbii latine, o geografie — care toate aceste cărţi, acum gata fiind, pe rînd se vor tipări împreună cu alte de folos învăţături începătoare" [4].

In iulie 1832, Asachi anunţă în „Albina Romînească": „A apărut în Tipografia Albinei, „Intîiele cunoştinţe de citire şi de idei pentru tinerimea şcoalelor începătoare" de G. Săulescu, şcolile începătoare din Iaşi, şi de la ţinuturi au şi primit gratuit 500 exemplare din această lucrare [5], care fusese recomandată şi prin instrucţiunile ce li se trimisese din iulie 1832.

In martie 1837, Asachi — prin Epitropia învăţăturilor publice — ia măsuri şi obligă nu numai profesorii ci şi pe *„candidaţii stipendişti de la Academia Mihăileană* să tălmăcească, din limbi străine, cărţile cele mai neapărate pentru paradosit învăţăturile" [6].

---

[1] *Gh. Asachi*, Aritmetica, Eşi, Tipografia Albinei, Prefaţa, pag. 1.
[2] *Th. Codrescu*, „Uricarul", VII, pag. 173—175.
[3] Idem pag. 171—173.
[4] „Albina Romînească" nr. 14 din 1832.
[5] Idem nr. 60 din 1832.
[6] Idem, nr. 84 din 1832.

Ca urmare a acestei măsuri — în cursul aceluiaşi an — Epitropia învăţăturilor publice tipăreşte o notă cu 29 lucrări pregătite de 15 profesori şi 14 candidaţi stipendişti — din limbile franceză, germană, latină şi elină — dintre care : 2 gramatici (l. latină şi l. franceză), 1 geografie a lumii vechi, 1 manual sau povăţuirea desenului liniar şi arhitectura cu figuri, 1 biografie a filosofilor, 2 piese de teatru, 7 istorisiri morale, 4 lucrări de istorie, 5 culegeri de literatură latină, greacă, franceză, 6 diverse [1]. În 1838 şi anii următori se publică parte din aceste lucrări şi altele noi.

În 1839, dîndu-se urmare decretului domnesc din 15 octombrie 1838, precum şi îndemnurile Epitropiei învăţăturilor publice s-a înfiinţat chiar o *societate literară* din elevii Academiei, care se ocupau în mod special cu traducerea sau prelucrarea de cărţi din limbile străine [2]. Iată, prin urmare, în limita împrejurărilor de atunci, rezolvată şi problema autorilor.

Asachi, însă, nu s-a mulţumit cu aceste măsuri şi nu s-a mărginit numai la îndemnuri. În toate Regulamentele scolastice ce le-a întocmit, începînd din 1832, a prevăzut o serie de *măsuri,* în mod amănunţit, *pentru a dirija şi uşura alcătuirea şi publicarea manualelor didactice şi altor categorii de cărţi.*

În *Regulamentul scolastic* din 1832, Asachi spunea :

„Lucrările care privesc organizarea învăţăturilor fiind la început în această ţară şi întîmpinînd multe greutăţi din lipsa cărţilor elementare se va forma o comisie din sînul corpului academic. Datoriile acestei comisii sînt de a corecta manuscrisele compuse ori traduse pentru a sluji de cărţi elementare claselor ; de a se consfătui asupra neologismelor a căror introducere în limbă o vor socoti necesară pentru exactitatea exprimării, avînd cea mai mare grijă ca aceste cuvinte să fie alcătuite în spiritul limbii moldave şi de aşa fel încît să poată fi adoptate de întreaga populaţie" (art. 7) [3].

Cu privire la funcţionarea acestei comisiuni de cercetarea manualelor didactice, comitetul „scolastic", din care făcea parte şi Asachi, în şedinţa din 11 martie 1833, a propus : La revizuirea manualelor (manuscriselor) se va ţine seama întîi de noima materiei — care nu trebuie „să zică ceva în contra religiei, a moralului, a statului" ; în al doilea rînd se va ţine seama de „lucrarea filologică a limbii romîne", urmărind curăţirea limbii, întrebuinţarea mai întîi a cuvintelor adevărate de origină romînă, însă uitate, folosindu-se ca izvoare :

„cărţile vechi tipărite, documentele, gura poporului în deosebite locuri şi provincii romîneşti, iar pentru cuvintele tehnice şi nomenclatura ştiinţelor, a politicii, a măestriilor"... „se vor împrumuta de la mama limbii romîneşti — latina sau de la surorile ei italiana şi franceza, modificîndu-se, însă, după sistemul şi aplicaţia gramaticii romîneşti", iar altele „de se va putea îndemna un înţeles mai lesnicios şi mai cuprinzător, se vor alcătui din alte nume romîneşti rădăcinale. De toate aceste cuvinte se va face un vocabular alfabetic la sfîrşitul fiecărei cărţi pînă ce societatea scolastică va alcătui un lexicon mai voluminos" [4].

Această propunere a comitetului scolastic prezidat de Asachi a fost aprobată de Epitropia învăţăturilor publice prin jurnalul din 15 aprilie 1833 [5]. Trebuie de reţinut faptul, că propunerea amintită în aprecierea

---

[1] *Gh. Asachi,* Expoziţia stării învăţăturilor publice în Moldova 1845, *V. A. Urechia,* op. cit. t. I, pag. 362—363.

[2] *V. A. Urechia,* op. cit., t. I, pag. 371.

[3] *V. A. Urechia,* op. cit., t. IV, pag. 338.

[4] *V. A. Urechia,* op. cit., t. I, pag. 227—228.

[5] Idem, pag. 229—230.

manualului, nu era preocupată prea mult de conținutul științific al materiei și nici de sistematizarea sau metoda de prezentare a acestui material, acestea fiind socotite condiții secundare față de limba manualului etc.

În *Regulamentul scolastic* din 1836, se mențin aceste dispoziții, completîndu-le cu altele privitoare la procedura de lucru a comisiei: Comitetul Academic cercetează manuscrisul fiind de față și autorul și cînd este de acord se va supune lucrarea, spre întărire, Epitropiei. În cazul nepotrivirii de păreri între Comitetul Academic și autor, Epitropia hotărăște asupra „ponturilor împricinate" și după ce ea dă întărire, „se va putea tipări asemenea alcătuiri și se va paradosi public" (art. 222—223) [1].

Regulamentul scolastic din 1847, se ocupă, de asemenea, de alcătuirea și tipărirea cărților în limba națională. Însă, lărgește cadrul, complică procedura, asigură dreptul de proprietate a autorului și stabilește „un preț măsurat" (ieftin).

Astfel: „Limba pămînteană urmează a se înzestra cu două feluri de cărți: a) scolastice; b) ţintitoare a lăți cunoștințele în țară" (de popularizare — art. 105). Se instituie concursul pentru compunerea sau traducerea cărților scolastice — lămurindu-se bine dinainte obiectul „mărginirea scrierii și autorul ce are a sluji de model sau de text și hotărînd termenul primirii scrisorilor" (lucrărilor — art. 106). Cercetarea manuscriselor se va face de către o comisie alcătuită din profesori și alte persoane destoinice propuse de Epitropie și întărită de domn; iar „numele autorului trebuie să fie bine pecetluit" (art. 113) [2].

Cărțile de ramul II, vor cuprinde cunoștințele industriale, agricole și comerciale, de istorie, literatură și alte științe folositoare (art. 109). Pentru alcătuirea lor se va publica concurs, ca și pentru cărțile scolastice, amintindu-se dinainte și premiul pentru scrierea cea mai bună, potrivindu-se a fi acest premiu în proporție cu cheltuiala și osteneala tipăririi (art. 110).

Prețurile acestor două ramuri de cărți se vor hotărî de Epitropie și de comisiune, căutînd a fi cît se poate de măsurate — mai ales al cărților scolastice — și se vor scrie pe carte (art. 111) [3].

În calitatea sa de referendar, Asachi fiind președinte al Comitetului Academic și membru al Comisiei de cercetarea manuscriselor ce se prezentau spre aprobare ca manuale didactice, urmărea îndeaproape aplicarea dispozițiilor din regulamente privitoare la alcătuirea și tipărirea cărților școlare și de popularizare a științelor.

În februarie 1833, G. Săulescu publicase cu cheltuiala Epitropiei învățăturilor publice în tipografia mitropoliei, al cărei director era, „Gramatica Românească" partea I etimologică, dar fără a supune manuscrisul cercetării comitetului scolastic. Pentru că Săulescu nu respectase nici dispozițiile prevăzute în regulamentul scolastic (1832) în legătură cu întrebuințarea limbii române, Asachi a înaintat, la 15 mai 1833, Epitropiei școlilor un raport în care critica această gramatică:

„Nici un lucru nu interesează în deobște o nație ca limba, avînd asupra ei drit de proprietate pînă și aceia care nu au alta nimic. Din care urmează că gramatica spre a fi a nației, trebuie să se întemeieze pe firea limbei și pe regulele practice ce sînt întrînsa și pe care datoria gramaticului este a le culege și a le orîndui în sistemă lămurită. Ipotezuri, isco-

[1] *V. A. Urechia*, Op. cit., t. IV, pag. 415.
[2] Cf. și *V. A. Urechia*, op. cit., t. II, pag. 265—266.
[3] Proiect de reorganizarea învățăturilor publice în Prințipatul Moldovei, 1847, pag. 40-42.

diri şi idei particulare ale autorului nu pot fi regule, iar alcătuirea cuvintelor nouă este iertată a se face cu cumpătate şi la nevoie neapărată"... „Autorul gramaticii hotărînd a reforma limba după a sa idee, asupra regulelor simple a ţesut atîtea paradoxe, încît acea carte menită a orîndui regulele limbei cuprinde în sine felurite stihii (închipuiri) care le vor aduce nemulţumiri, discreditare şi ură asupra institutului în al cărui sîn s-au născut" [1].

Pe baza acestui raport şi după propunerea lui Asachi, Epitropia învăţăturilor publice opreşte întrebuinţarea acestei gramatici în şcolile publice, obligînd pe Săulescu a alcătui un extras din acea gramatică, cu reguli simple şi aducîndu-i îmbunătăţirile cerute de Asachi [2].

Aceeaşi atitudine a avut-o Asachi în şedinţa comitetului scolastic din 9 iulie 1833, cînd s-a discutat „Gramatica romînească, partea II sintactica", apărută în iunie 1833, în aceeaşi tipografie, a mitropoliei. In opoziţie cu Vasile Fabian şi economul Constantin, care susţineau sintaxa lui Săulescu, Asachi nu aprobă nici partea II a gramaticii, întrucît este alcătuită după principiile părţii I. Cere ca pentru şcoli, la a doua ediţie, să se alcătuiască un extras ca şi pentru partea I, ţinînd seama de greşelile ce au fost semnalate [3].

Din acest caz se vede influenţa pe care o exercita Asachi la alcătuirea şi aprobarea publicării manualelor didactice.

Această activitate de a alcătui şi tipări cărţi şcolare şi de popularizare a acestora, organizată de Asachi, a constituit o binefacere pentru dezvoltarea şcolii naţionale, pentru formarea şi cultivarea spiritului ştiinţific, pentru răspîndirea ştiinţelor, trezirea interesului pentru cultură în straturi tot mai largi ale poporului. Roadele acestei activităţi le reprezintă numeroasele lucrări, manuscrise sau tipărite, care se semnalează în această perioadă istorică. Astfel, în 1845, Asachi semnala că „cu lucrarea ştiinţifică a corpului academic s-au produs 56 cărţi scolastice, dintre care 25 tipărite şi 31 manuscripte" [4]. In „Catalogul de cărţile tipărite şi de manuscriptele aflătoare la „Institutul Albinei", Iaşi, 1847, sînt trecute: 64 cărţi ştiinţifice, periodice, calendare etc.; 14 tablouri istorice ale Moldovei, cu litografii de Gh. Asachi, 39 cărţi şcolare, 66 manuscripte de tipărit ale profesorilor; 13 lucrări care cuprind repertoriul Teatrului Naţional — prelucrate de Asachi.

În grupul celor 39 cărţi scolastice găsim: 2 abecedare romîneşti (1 de G. Săulescu şi 1 de Th. Stamate), 1 abecedar latino-romîn (N. Drăghinici), 1 abecedar ruso-romîn (V. Peltechi), 1 abecedar franţezo-romîn (D. Pop), 2 gramatici romîne (1 de P. M. Cîmpeanu, 1 de C. Platon), 1 gramatică latino-romînă (V. Paulini), 1 sintaxă latino-romînă (V. Paulini), 1 excerpta latină (N. Drăghinici), 2 analizu franţezo-romîne (Th. Codrescu), 1 enciclopedie franţezo-romînă (Gh. Asachi), 1 enciclopedie ruso-romînă (V. Peltechi), 1 enciclopedie (V. Popescu-Scriban), 1 istorie sfîntă (Er. Asachi), 1 catechism mic cu istoria sfîntă (G. Asachi), 1 catechism a mitropolitului Platon (tradus Veniamin Costache), 1 istoria Moldovei (I. Albineţ), 1 Anticile Romanilor (N. Drăghinici), 1 tablou cronologic al istoriei Moldovei, 1 tablou cronologic al istoriei vechi (G. Asachi), 1 geografie veche şi o geografie nouă cu a Moldovei (V. Fabian şi D. Gusti), 1 geografie mică a Daciei, Moldovei şi a Ţării Romîneşti

[1] *A. D. Xenopol* şi *C. Erbiceanu*, op. cit. pag. 253. *V. A. Urechia*, op. cit. t. I pag. 251. *D. Pompei*, Gh. Asachi şi firea limbii noastre, în „Închinare lui N. Iorga", Cluj 1931, pag. 344.

[2] *V. A. Urechia*, op. cit. t. I pag. 252.

[3] *V. A. Urechia*, op. cit. t. I, pag. 252.

[4] *Gh. Asachi*, Expoziţia stării învăţăturilor publice în Moldova, Iaşi, 1845.

(V. Popescu-Scriban), 6 hărți românești sau atlas a lumii (G. Asachi și A. Parteni), 2 istoria naturală — cu figuri (1 de I. Cihac, 1 de Th. Stamate); 1 agronomia sau lucrarea pămîntului de pe a lui Schlift (L. Filipescu); 1 aritmetică, 1 algebră și 1 geometrie (G. Asachi), 1 caligrafie (A. Parteni), „Icoana lumii", 2 tomuri 1884—1846 (G. Asachi cu colaborarea profesorilor și elevilor Academiei), 1 povățuitor pentru educația copiilor (prelucrat de D. Pop), 1 Anarsis voiaj — a lui Bartelemi (trad. de M. Filipescu). Vezi — *N. Iorga*, Gh. Asachi ca tipograf și editor, Buc., 1912, pag. 17—23.

In afară de aceste cărți școlare tipărite la „Institutul Albinei", un alt număr de cărți s-au publicat la Tipografia Mitropoliei — cum a fost gramatica românească — partea I etimologică, partea II sintactică (1833), partea III prozodia (1834) de G. Săulescu; aritmetica pentru seminarul Socola de A. Teodorescu (1839) și alte cărți pentru uzul seminarului Socola și a celorlalte școli naționale [1].

Iată cum Asachi a rezolvat practic problema manualelor de care aveau nevoie școlile naționale înființate și conduse de el; cele trei probleme înrudite și de bază — tipografia, hîrtia, autorii — precum și dirijarea și ușurarea alcătuirii și tipăririi acestor manuale. Din aceasta se vede că Asachi a transformat Epitropia învățăturilor publice și Comitetul Academiei într-un for care organiza și dirija activ nu numai școlile, dar și întreaga operă publicistică legată și cerută de ele precum și aceea a diferitelor ramuri științifice din Moldova. In felul acesta, Epitropia învățăturilor publice nu mai făcea un simplu oficiu formal de patronare a școlilor, ca mai înainte, ci devenea un instrument viu, factor hotărîtor în crearea și susținerea școlilor, în dezvoltarea lor și a culturii naționale. Epitropia învățăturilor publice nu mai era o simplă anexă a puterii domnești, ci o instituție de bază în organizarea nouă a statului moldovean. Incît, intr-un timp de 20 de ani — 1828—1849 — prin grija lui Asachi, s-au tipărit toate manualele necesare școlii naționale cît și un număr de alte lucrări de popularizare a științelor, pe lîngă cele literare, asupra cărora nu mai stăruim. De unde la începutul acestei activități a lui Asachi, nu găseai sau abia găseai în Moldova un abecedar, acum — după 20 de ani — cărțile scolastice și alte tipărituri în limba română erau și circulau între toți oamenii de cultură — e drept puțini încă; dar, oricum, oricînd aveau și aflau ușor o carte românească.

Manualele alcătuite de Asachi. Valoarea științifică și didactică a acestor manuale și ale colaboratorilor săi

Ce manuale a întocmit Asachi?

Din izvoarele ce le-am putut cerceta, reiese că Asachi a întocmit și publicat următoarele cărți didactice: 1. Elemente de matematică: partea I-a — aritmetica (1836); partea a II-a — algebra (1837); partea a III-a — geometria elementară (1838); elemente de matematică (1843); elemente de aritmetică (1848). 2. Inceputurile limbii latine (1836). 3. Enciclopedia începătoare pentru tinerimea românească care învață limba franceză (1839). 4. Tablou hronologic din istoria veche și nouă a Moldovei (1842). 5. Catechismul sau învățătura pe scurt pentru hristianitate (1836, 1845). 6. Istoria testamentului nou pentru tinerimea moldo-română

[1] *V. A. Urechia*, op. cit., t. I, pag. 253—274, 334, 391—394; t. II, pag. 54—57, 82—86; 206, 271—275, 361—376.

(1847) [1]. 7. Tabla cronologică a istoriei vechi (fără dată) [2]. 8. Tablou hronologic a domnilor Prinţipatului Moldovei (1847) [3]. 9. Tablouri istorice din viaţa Moldovei (1833—1869).

Cum se prezentau manualele întocmite de Asachi?

„Elemente de matematică" în trei părţi sau volume — sînt o prescurtare a cursurilor ce le predase în cadrul Academiei greceşti din Iaşi, pentru pregătirea primilor ingineri romîni. Ele au circulat mulţi ani ca manuscrise la Gimnazia Vasiliană şi la Academia Mihăileană.

În *„Inainte cuvînt"* la partea I, *Aritmetica,* (1836), Asachi arată importanţa practică a matematicii, împrejurările în care a predat întîia oară acest curs în limba romînă (1814), cele trei părţi (aritmetica, algebra, geometria) din care este alcătuită şi scopul publicării, de a „putea spori temeinicile cunoştinţe matematice şi luminarea tinerimei care este ţinta tuturor dorinţelor mele" [4]. Nivelul de adîncire a materiei corespundea primelor două clase gimnaziale care funcţionau atunci la Academie. Deci, avea un conţinut ştiinţific elementar, cum rezultă din însuşi titlul lucrării.

Metoda de expunere a cunoştinţelor de aritmetică este deductivă, de la abstract la concret: definiţie sau regulă, exemple, probleme pentru demonstraţie şi aplicare.

De exemplu:

1. „Aritmetica (de la cuvîntul grecesc aritmos, număr) este ştiinţa numerelor" — sau

2. „Numerile sînt abstracte şi concrete. Un număr este abstract cînd se rosteşte chiar numai cîtimea unimelor ce îl alcătuiesc, fără a lua sama de a lor speţie (fel): douăzeci şi cinci, patruzeci şi şepte sînt numere abstracte. Un număr concret se numeşte acela despre care se cunoaşte nu numai cîtimea unimelor din care este alcătuit, ce însă şi ceimea sau calitatea acestor unimi: doisprezece oameni, treizeci lei sînt numere concrete [5].

De permutaţii şi combinaţii

135. Prin permutaţii se înţălege deosebitele maniere de a aşeza un hotărît număr de lucruri, unele către altele.

Combinaţiile sînt"...

Din cele transcrise mai sus — constatăm că Asachi în paragr. 135 dă *definiţia* „permutaţiei"; în paragr. 136 — *concretizează prin analiza a 5 cazuri* de permutaţie şi treptat — prin repetiţie — stabileşte regula „permutaţiei"; în paragraful 137 *recapitulează* constatările şi le exprimă prin numere, apoi dă regula cunoaşterii schimbărilor la care poate fi supus un număr de obiecte; încheie printr-un *exerciţiu aplicativ* — sub forma unei probleme — cu două cazuri pe care le rezolvă după regula stabilită. Are o expunere clară şi uşor de urmărit, întrebuinţînd puţine cuvinte din cele ce astăzi nu mai sînt în uz. În text găsim „Tabla lui Pitagora". Regula de trei simplă o explică prin metoda proporţiilor, nu prin metoda reducerii la unitate, folosind proba pentru verificarea rezul-

[4] *Th. Codrescu,* op. cit.: XVI, pag. 412—417, Cf. şi *V. A Urechia,* op. cit. t. I, pag. 391—392, t. II, pag. 57, *N. Iorga,* Ist. lit. rom. în veac. XIX, de la 1821 înainte, Buc. 1907, I, pag. 187.

[2] *N. Iorga,* Asachi ca tipograf şi editor, Buc., 1912, pag. 20.

[3] *Gh. Asachi,* Calendar pentru Poporul Romînesc pe anul 1847, pag. 60—65.

[4] *Gh. Asachi,* Elemente de matematică, pt. I, Aritmetică, Eşi, Institutul Albinei, 1836, pag. I—II.

[5] *Gh. Asachi,* op. cit., pag. 1—2.

tatului. Regula de trei compusă o rezolvă prin metoda descompunerii în probleme de regula de trei simplă. În toate cazurile demonstrația se face pe bază de probleme.

În manual nu sînt prevăzute exerciții și probleme de rezolvat în legătură cu fiecare chestiune de aritmetică lămurită — pentru consolidarea cunoștințelor.

Comparată cu „Aritmetica" lui L. B. Francoeur, trad. de I. Eliade și folosită în școala națională de la Sf. Sava (1832), Aritmetica lui Asachi este superioară prin felul de explicare a chestiunilor și prin forma clară a expunerii.

Aritmetica, ediția 1843 are 219 paragrafe și 190 pag., caracterele literelor fiind mai mici, iar titlurile capitolelor mai evidente.

Are același conținut științific ca și textul ediției 1836 pînă la paragr. 187. Cuprinde în plus paragr. 188—219, în care adaugă probleme noi: Progresii aritmetice, logaritmii, regula de calculat cu ajutorul tabelelor, logaritmii tuturor numerelor mult mai mare decît unimea, regula de aflat, prin ajutorul tablelor, un număr al cărui logaritm se cunoaște, logaritmii fracțiilor zecimale și ordinare.

Lipsesc exerciții sau probleme în legătură cu chestiunile tratate — ca și în ediția din 1836.

Se mai poate constata o îmbunătățire a formei de exprimare. Astfel scrie: „compară" în loc de „compari"; „obiecte" în loc de „obiecturi"; „despre întrebuințarea" în loc „de întrebuințarea"; „2/7 de stînjăn cîte palme fac, cîte palmace și cîte linii" în loc de „a unui stînjăn 2/7 cîte fac palme, palmace și linii ?"; „pentru a face această operație" în loc de „pentru de a face această operație" etc.

„Elemente de aritmetică" ed. 1848, nu ne sînt cunoscute.

În *„Înainte cuvînt"* la partea a II-a *Algebra* (1837), numește această știință „aritmetica universală" și spune că ea „să poată socoti ca o limbă în care să rostească oarecare perioade date" și prin ajutorul ei „să capată oarecare hotărîri care a le dobîndi prin alte mijloace ar fi greu".

Face un istoric al constituirii și dezvoltării acestei științe: „cea mai veche carte de algebră a lui Diofantus din Alexandria (Egipt) sec. IV e. n., întemeierea și numele științei e la Gebr — învățat arab din Sevilla (Spania) sec. IX e. n., prelucrată de italieni în sec. XV, adusă la deplinătate de Descartes (Franța), Eiler (Germania), și mai ales de Newton (Anglia), în limba romînească paradosită întîia oară de Asachi în Eși, 1815, acum dată la lumină prescurtat pentru „clasele de umanioare" (ultimele două clase ale gimnaziului) [1], După „Înainte cuvînt" urmează introducere în algebră, cele 4 operații — adiție (adunare), substragere (scădere), înmulțire (cu cîtimi incomplexe și complexe); împărțire (cu cîtimi incomplexe și complexe); puteri și rădăcini cu două reguli, demonstrație, fracții și cele 4 operații cu fracții, cu puteri și rădăcini, ecvații — grad I și II.

Algebra lui Asachi e o prelucrare după algebra francezului Bézout; dar nu e o simplă traducere a acesteia. Pentru Asachi — după părerea specialiștilor — algebra lui Bézout e numai un model. Asachi a ales și a schimbat capitolele după un plan al său; începe cu definirea operațiilor, care lipsește la Bézout; a compus singur toate exercițiile și problemele necesare demonstrațiilor; face însemnări la sfîrșitul capitolelor spre a

[1] *Gh. Asachi,* Elemente de matematică, p. II. Algebra, Eși, Instit. Albinei, 1837, pag. I—II, Ar. St. Iași.

scoate în relief caracterul specific al chestiunii tratate — ceea ce nu face Bézout [1].

Metoda de prezentare a cunoștințelor de algebră e aceeași ca la „Aritmetică": numerotarea chestiunilor, pornește de la definiții, reguli pe care le lămurește în continuare prin exemple sau demonstrații de probleme.

Definițiile date de Asachi corespund cerințelor logice, cuprind gen proxim și diferența specifică.

Ex. „Algebra este o parte a matematicii (gen proxim) care tractează despre mărime în general, rostită prin oarecare simbole, semne sau haractire a cărora significație seau valoare nu este hotărîtă" (diferența specifică) [2].

Nu are nici în algebră exerciții și probleme de rezolvat pentru aplicații și consolidarea cunoștințelor. La sfîrșit însă, dă un „Vocabular a cuvintelor tehnice întrebuințate în această carte".

Ex.: „Axiomă: propunere atît de învederată încît nu are lipsă de a fi dovedită".
„Alternativ: Cînd una, cînd alta".
„Volumen: întinderea ce are un trup".
„Ecvivalent: ce are tot acel preț ca un altul".
„Aranjament: potrivirea seau alcătuirea" [3].

Din cele 60 de cuvinte explicate în vocabular, peste 75% păstrează și astăzi forma lingvistică folosită de Asachi; iar restul de cuvinte au suferit schimbări în formă „volumen" — „volum", „ecvivalent" — „echivalent", „inecvale" — „inegale" — și unele au dispărut „derează" — „se trage din" [4].

În „Înainte cuvînt" la partea III, Geometria elementară (1838), cu 196 paragr. și 312 pag. + 12 planșe cu figuri, explică originea greacă a numelui și semnificația lui.

Dă un scurt istoric, începînd de la geometrii elini — Euclides, Arhimedes, Pitagoras, — continuînd cu contribuțiunile arabilor în dezvoltarea geometriei și mai ales a trigonometriei în veacul de mijloc, contribuțiile lui Newton, Leibniz, Galileu, Pascal etc., în veacul trecut, ale lui Lagrange, Laplace etc. în epoca noastră; predarea ei de către Asachi prima dată în limba romînă (1816); importanța ei practică și înlesnirea ce o poate da acest tratat tinerilor care termină colegiul și vor să intre „la înalta matematică" [5].

Textul cuprinde — după „programa învățăturii geometriei pentru colegie" — cinci părți: a) introducerea; b) geometria plană; c) geometria în spațiu; d) cuvinte tehnice întrebuințate în această carte — 81 de cuvinte; e) 12 planșe cu 190 figuri geometrice.

Demonstrațiile din text se referă la figurile din cele 12 planșe, dar figurile nu sînt în text. Aceasta îngreuiază urmărirea demonstrației. Asachi consideră planșele cu figurile geometrice ca o hartă geografică —

---

[1] *Florica I. Cimpan,* Despre Algebra tipărită și cea în manuscris a lui Gh. Asachi, în Revista Universității „A. I. Cuza" și al Institutului Politehnic Iași, t. II, fasc. 1—2—1955, pag. 318—319.

[2] *Gh. Asachi,* op. cit. pag. 1, Arh. Stat. Iași.

[3] *Gh. Asachi,* pag. I, II. În manualul de algebră ce se găsește la Bibl. Universității Iași vocabularul cuvintelor tehnice și tabla de materie sînt trecute înainte de prefață și text. În manualul de la Arhivele Statului Iași, vocabularul și tabla de materie sînt trecute la sfîrșit.

[4] *Florica I. Cimpan,* op. cit. pag. 319. Vezi și Asachi — op. cit.

[5] *Gh. Asachi,* Elemente de matematică partea III. Geometria elementară Eși, Institutul Albinei, 1938, pag. I—II. Arh. Stat. Iași.

deosebită de text. Acest procedeu nu se practică astăzi, sau îl întîlnim în foarte puține cursuri. Obișnuit figurile ca și hărțile se încadrează în textul explicativ. Însă, figurile geometrice de la sfîrșitul manualului explicativ sînt executate pe hîrtie bună și cu o tehnică superioară. Poate tocmai calitatea inferioară a hîrtiei pe care-i tipărit textul va fi determinat aranjarea planșelor cu figuri pe hîrtie specială la sfîrșit, iar nu în textul respectiv.

Metoda de prezentare a chestiunilor, numerotarea lor și lipsa de exerciții și probleme aplicative de rezolvat, ca și în celelalte tratate de matematică ale lui Asachi.

Manualele de matematică întocmite și tipărite de Asachi au împlinit o lipsă importantă în dezvoltarea învățămîntului din acea vreme. Ele sînt printre primele manuale de acest fel — care îmbrățișează toate problemele de bază ale matematicii, dîndu-le o dezvoltare care corespundea unui nivel mai înalt de învățămînt decît „Elemente de aritmetică" ale episcopului Amfilohie, despre care am văzut că circulau către sfîrșitul sec. XVIII. Prin tipărirea acestor manuale de către Asachi s-a dat putința de a se adînci studiul matematicilor în școală și de a se face din acest studiu un instrument mai util în viață decît fusese pînă atunci. Să ne mai gîndim și asupra faptului că în Muntenia abia după patru ani (1841) apare primul manual de algebră prelucrat de P. Poenaru; iar în Moldova de la algebra lui Asachi (1837) nu a mai apărut alt manual de algebră pînă la 1864, cînd, după votarea legii învățămîntului, se tipărește algebra Dr. Fr. Mocnik, tradusă din nemțește de către N. T. Blîndu [1].

Manualele de matematică ale lui Asachi constituiesc o contribuție importantă și pentru dezvoltarea literaturii didactice de specialitate. Ele au constituit baza pentru alcătuirea altor manuale de același fel, mai desăvîrșite. Astfel, manualul „Aritmetica sau învățătura socotelelor... pentru folosul tinerilor din seminarul Socola" de A. Teodorescu-Iași, în tipografia Sf. Mitropolii 1839 păstrează metoda lui Asachi în prezentarea materialului: a) numerotarea chestiunilor; b) la fiecare chestiune începe cu definiția, regula și continuă cu exemplul demonstrativ. Însă după chestiunile mai importante — fracții, regula de trei, de tovărășie, dobîndă etc. — dă un număr de probleme pentru exerciții aplicative și încheie manualul cu 50 de probleme de diferite feluri pentru recapitularea și consolidarea cunoștințelor predate în cursul anului. Unele demonstrații sînt chiar mai limpezi decît la Asachi. Aceasta înseamnă că începutul și experiența cu manualele lui Asachi — în materie de matematică — a dat roade bune, de folos pentru dezvoltarea literaturii didactice și a învățămîntului în limba romînească.

Manualele de matematică întocmite de Asachi au importanță și din punct de vedere al limbii. Ele constituie prima încercare de a înfățișa un material științific de un nivel mai înalt — pentru școlile de gradul II — în limba romînească. Exercițiul întrebuințării limbii în acest domeniu de cunoștințe și la un nivel înalt e opera lui Asachi. Chiar dacă unele cu-

[1] *Florica T. Cîmpan*, Manuale de algebră în sec. XIX... comunicare la Academia R.P.R., filiala Iași, 1954.

vinte folosite de Asachi — „adiţie" pentru „adunare", „substragere" pentru „scădere", „cîtime" pentru „cantitate necunoscută", „ceime" pentru „calitate" etc. nu au rămas în uzul limbajului matematic, baza vocabularului întrebuinţat de Asachi în studiile de matematică a rămas în proporţie de 75%. De aceea, manualele de matematică întocmite de Asachi sînt uşor de înţeles şi astăzi.

Metoda deductivă folosită de Asachi în prezentarea cunoştinţelor matematice o întîlnim pînă tîrziu în ţara noastră. Am văzut, însă, că nici metoda inductivă nu e chiar cu totul străină lui Asachi. Metoda inductivă în prezentarea cunoştinţelor matematice e întrebuinţată în mod strict abia de vreo jumătate de secol în ţara noastră şi încă nu-i generalizată.

Desigur, de la Gh. Asachi la D. Pompei — amîndoi moldoveni din acelaşi ţinut al Dorohoiului — este o mare distanţă în studiile matematice. Dar, oricum, prin Asachi s-au introdus disciplinele matematice mai înalte în învăţămîntul romînesc şi tot prin el s-au făcut primele studii de acest fel.

„Începuturile limbii latine pentru tinerimea şcoalelor din Prinţipatul Moldovei" (Principia linguae latinae in usum juventutis scholarum Principatus Moldaviae) — Eşi, în tipografia Albinei 1836" (cu 60 pag.) — e de fapt un abecedar latin, primul de acest fel în Moldova. Cuprindea 5 părţi: a) Introducerea — sunetele, vocalele, consoanele, diftongii, scrierea literelor şi a numerelor latine, categoriile de cuvinte — cu exemple variate; b) Dialoguri latine cu expresii uzuale — text latin şi romîn; c) Exerciţii de citire — 30 texte scurte în latineşte; d) Despre animale — texte scurte în latineşte despre cele mai cunoscute animale; e) Naraţii scurte în latineşte. Fără figuri în text.

Din acest plan al lucrării se vede că Asachi, în prezentarea materialului, aplică metoda sintetică — de la elemente sau parte la întreg sau tot — într-o ordine progresivă de complicaţie şi greutate, metodă care a rămas valabilă pînă astăzi. Se pare că lui Asachi nu-i era cunoscută „Orbis sensualium pictus" (Lumea în imagini) a lui Jan Komenski, care a întrebuinţat prima dată (1658) figuri într-un text de propoziţiuni uşoare, în care se cuprindeau numele obiectelor din figură. Dealtmintrelea nici Gh. Şincai — deşi lucrările lui Komenski puteau fi cunoscute în imperiul habsburgic — nu a întrebuinţat figuri în „A. B. C. sau Bucovna spre folosul şcoalelor neamului romînesc" din 1797[1]. Se poate întîmpla ca, în amîndouă cazurile, hîrtia inferioară şi tehnica tipografică înapoiată să fi constituit o piedică în folosirea figurilor în cărţile şcolare.

„Istoria sfîntă pentru tinerimea moldo-romînă" (1846) este o expunere de 157 pag. după Vechiul Testament, începînd cu zidirea lumii şi încheind cu naşterea lui Iisus Hristos.

„Tablou Hronologic din istoria veche şi nouă a Moldovei după manuscrisele Patriei şi cele străine" (1842) ne este cunoscut prin tipărirea lui de Gh. Asachi în „Almanahul de învăţătură şi petrecere" din 1865 sub titlul „Istoria veche şi nouă a Moldovei — partea I" [2]. Th. Codrescu

[1] *Gh. Şincai*, „A.B.C. sau Bucovna spre folosul şcoalelor neamului romînesc", Viena „Tipografia Universităţii", 1797.

[2] *Gh. Asachi*, „Calendarul pentru Romîni" şi „Almanahul de învăţătură şi petrecere", Iaşi, Tipografia: Institutul Albinei, 1865, pag. 3—34.

a retipărit mai tîrziu această lucrare în „Uricarul" XVI, pag. 209—244— cuprinzînd trei perioade istorice şi folosind primul titlu „Tablou Hronologic".

Acest tablou cronologic este de fapt un manual de istorie a Moldovei, cum dealtmintrelea Asachi îl şi numeşte „Istoria veche şi nouă a Moldovei" în 1865; dar probabil că, pînă la tipărire a circulat ca manuscris în Academia Mihăileană cu titlul de Tablou hronologic, ori poate chiar în prima tipărire (1842) a purtat acest titlu.

„*Tabloul hronologic*" cuprinde faptele istorice mai importante începînd de la 510 î. e. n. — expediţia lui Darius în Sciţia — pînă la a doua domnie a lui Alexandru Lăpuşneanu (1564—1566). Th. Codrescu ne informează că „acest tablou.... avea charta Moldovei din vechime în mijloc"[1], ceea ce lipseşte din „Almanahul" lui Asachi din 1865.

Faptele istorice, în ordine cronologică, cu datele în ani scrise la marginea stîngă, sînt împărţite în trei perioade: a) Istoria antică de la 510 î. e. n. — 1352 e. n., „cînd Andrei domnul Transilvaniei cu ajutorul Romînilor din Moldova învinge pe Tatari care se retrag peste Nistru la Crîm"; b) Istoria veche de la 1350—1526 e. n. Adică de cînd „Bogdan din familia Dragoş, domn al Romînilor din Maramureş, trece cu o colonie dincoace de Carpaţi şi a doua oară întemeiază aice un stat Romîn neatîrnat pînă la moartea lui Ştefăniţă Vodă — 1526 pînă cînd ţara a fost neatîrnată"; c) Istoria mijlocie — de la 1527—1566. Adică de la Petru Rareş pînă la domnia a II-a a lui Alexandru Lăpuşneanu. După perioada III, Asachi scrie în „Almanah": „va urma". Această urmare nu a mai apărut de la 1865 pînă la moartea lui Asachi (1869).

Faptele istorice din această lucrare a lui Asachi sînt prezentate ca o naraţiune continuă, afară de întreruperile dintre cele trei perioade.

Redăm începutul din „Istoria antică" aşa cum este în acest „Tablou Hronologic", care în lumina datelor ştiinţifice de azi sînt susceptibile de unele corectări:

Periodul I
Istoria antică.

Anii în Hr. „Ţara care astăzi se numeşte Moldavia sau Moldova despărţea din vechime Tracia de Sciţia şi se numea Deşertul Getic, fiind domnit de Gheţi.

510. Împăratul Darius Istaspii, împăratul perşilor, trece pe aice asupra Sciţilor. Davii sau Dacii, locuitorii ţării, prin astuparea fîntînilor, îl nevoiesc a se retrage.

345. Atias, împăratul Sciţilor, şi, după acesta, Alex. Macedonul, supun pe Davi. Zamolxis, reformatorul lor şi în urmă zeu" ş.a.m.d.

Th. Codrescu ne mai informează: „Pînă la această dată (1566) am găsit tabloul cronologic după care şcolarii au învăţat pe scurt cîteva fapte din istoria Moldovei, propusă de mine. La examenul de vară (1842), urmat la Academie, asistenţii au rămas prea mulţumiţi de propăşirea şcolarilor[2].

Aceasta înseamnă că „Tabloul Hronologic", întocmit de Asachi, este primul manual de istoria patriei — pînă la 1845 cînd apare „Manual de istoria Principatului Moldovei" partea I de prof. I. Albineţ.

„*Tablou Hronologic a domnilor Prinţipatului Moldovei*" — întocmit şi publicat de Asachi în „Almanahul de învăţătură şi petrecere" din 1847[3] — cuprinde înşirarea domnilor începînd de la „Bogdan I. Dragoş" pînă la „Mihail V. G. Sturza VV" — 120 de domni în total.

Tabloul cronologic al domnilor este de fapt un extras din primul tablou cronologic al istoriei Moldovei. Probabil că şi acest tablou al dom-

[1] *Th. Codrescu*, „Uricarul" XVI, pag. 232.
[2] *Th. Codrescu*, op. cit., XVI, pag. 244.
[3] Op. cit., pag. 60—65.

nilor a circulat ca manuscris în Academia Mihăileană cîtva timp, pînă la tipărire, ca şi primul tablou cronologic.

Tablourile cronologice — în care se înşirau şi se aminteau anumite fapte istorice — erau socotite de Asachi ca un mijloc de cultură de foarte mare importanţă.

„Istoria este icoana vieţii politice şi civile a naţiilor, în ea se conservă evenimentele şi vicisitudinile prin care ele petrec"... „A cunoaşte aceste fapte a trecutului şi a dirija cele prezente este datoria fiecărui cetăţean ce are chemarea a se ocupa cu lucruri publice", spune Asachi [1].

De aceea, toate calendarele sale de la 1842—1870 încep printr-o „Tablă Hronologică" — în care se înregistrează faptele mai importante „de la zidirea lumii după Biserica răsăritului" şi pînă la data tipăririi calendarului, arătîndu-se cîţi ani sînt de cînd s-au petrecut acele fapte. Dintre faptele istorice înregistrate în „tabla hronologică" unele privesc istoria bisericii creştine, altele istoria politică universală, altele istoria descoperirilor, a invenţiunilor ori a introducerii instituţiilor noi, istoria Moldovei, istoria culturii moldovene, („fundaţia Academiei Vasiliene", „publicarea pravilelor lui Vasile Vodă", „începutul Gazetei Albina şi altor foi periodice Romîneşti", „întemeierea Academiei Mihăilene", „întemeierea şcoalei de arte şi meşteşuguri", „fundaţia Universităţii Iaşilor"). Prin acest sistem de table cronologice alcătuite de Gh. Asachi s-a început studiul istoriei patriei în şcolile din Moldova şi s-a făcut cunoscută această istorie publicului cititor.

In alcătuirea acestor table cronologice, Asachi avea un model în *„Tabla hronoghicească care arată veacurile şi anii în care se pomenesc Romanii cei de Ulpie Traian în Dakia de la Roma aduşi şi în sălăşuire veşnică întrînsa aşezaţi, de la descălicatul lor pînă la înturnarea lui Dragoş-Vodă din ţara Ardealului în Moldova şi a Radului Vodă Negrul în Ţara Muntenească"*. Această *„Tablă hronoghicească"* încheie celebra operă a lui D. Cantemir — *„Hronicul Romano-Moldo-Vlahilor"*, tomul II, tipărită de Gh. Săulescu în 1836. Asachi, însă, n-a imitat întocmai modelul. El a folosit ideea de „tablă hronologică" şi în parte materialul istoric necesar de la D. Cantemir, nu şi planul tablei hronologice. Cantemir foloseşte următoarele despărţituri în plan pentru „tabla hronoghicească": a) „Impăraţii Romanilor"; b) „Anul de la Hr."; c) „Anul de la Adam"; d) Evenimentele întîmplate (ultimul titlu lipseşte din original, dar, în această rubrică (d) aceste fapte sînt înregistrate). Deci între tablele hronologice întocmite de Asachi şi „tabla hronoghicească" a lui Cantemir sînt diferenţe de structură şi de conţinut. Opera lui Cantemir era şi o carte rară. A avut numai 195 prenumeranţi (subscriitori) între care Epitropia învăţăturilor publice figurează cu 100 ex., iar Asachi cu 3 ex., restul fiind boieri, intelectuali din Moldova, Bucovina, Ţara Romînească, Braşov. In afară de aceasta, lucrarea lui Cantemir tratează evenimentele istorice numai dintre descălicatul I şi 1283 — cînd admite că s-a petrecut descălicatul II — al lui Dragoş Vodă şi Negru Vodă. Lucrarea lui Cantemir fiind scrisă pentru intelectuali era puţin accesibilă elevilor. Pe cînd sistemul de table cronologice al lui Asachi îmbrăţişa o perioadă istorică

[2] *Gh. Asachi* Ist. veche şi nouă a Mold. I. Almanahul 1865 Iaşi p. 4.

mai mare, putea fi mai uşor de găsit şi de întrebuinţat de către elevi şi publicul cititor. De aceea umplea un mare gol.

„Tablourile istorice", numite în vremea aceea şi „tabloane istorice", concepute de Asachi în toate amănuntele, desenate şi litografiate de specialişti, de diferiţi profesori şi chiar elevi ai Academiei Mihăilene nu constituiau numai un preţios material intuitiv pentru predarea lecţiilor de istorie a patriei, ci chiar adevărate lecţii de istorie, pentru elevi ca şi pentru publicul cititor. Aceste tablouri împodobeau sălile de clasă, instituţiile publice şi locuinţele particulare [1].

Tablourile istorice alcătuite şi editate de Asachi cuprindeau două părţi: a) tabloul propriu-zis; b) descrierea evenimentelor respective într-o broşură format mare cu o copertă împodobită de un chenar frumos, — scrisă în limba romînă şi franceză [2]. Incît tabloul apărea ca o ilustraţie a textului. Fiind în acest chip alcătuite aşa-numitele „tabloane istorice", tabloul propriu zis era folosit ca material intuitiv, iar textul ca un mănunchi de cunoştinţe istorice asupra unui anumit episod istoric ori asupra unei personalităţi. Cine ar fi strîns şi legat la un loc aceste broşuri explicative cu tablourile respective — în ordine cronologică ar fi realizat în fapt o lucrare de istorie a Moldovei — prezentată în episoade.

Între tablourile istorice alcătuite şi editate de Asachi în acest chip citäm: „Mama lui Ştefan cel Mare" (1833), „Ştefan cel Mare rosteşte testamentul său politic" (1834), „Vasile Lupu V. Vd. Domn Ţării Moldovei, urzitorul şi înzestrătorul şhoalelor naţionale" (1839), „Actul solenel şi ţerimonios în care Alexandru cel Bun primeşte la Suceava, în 1425, coroana şi hlamida crăiască din mîna ambasadorului şi împăratului Paleolog" (1840), „Lupta Moldovenilor cu Teutonii" la 1423 (1845), „Romînii" de la 105—1856 — tablou comemorativ (1856). Numeroase alte tablouri care privesc istoria Moldovei şi cea universală au fost publicate în Almanahurile şi diferite periodice editate de Asachi [3].

O dovadă despre efectele puternice pe care le produceau tablourile istorice, tipărite de Asachi, asupra compatrioţilor săi contemporani, o constituie următorul fapt:

Poetul C. Stamati, venit în martie 1834 la Iaşi, într-o scrisoare către redacţia „Albinei Romîneşti", în care se arată plăcut impresionat de „realizările şi noile aşezăminte întemeiate şi menite să îmbunătăţească starea obştei sub grija înaltei voinţe a d. Prezident general Kiselev, căruia i se cuvine nemuritoare laude", vorbeşte cu căldură şi cu un sentiment de adevărată mîndrie naţională despre faptul că „s-au fotografisit în Eşi, la Institutul Albinei, cu cea mai strălucită şi nimerită deplinătate prin închipuire a doi cadre clasice": „Mama lui Ştefan cel Mare" şi „Ştefan cel Mare rosteşte testamentul său politicesc", „Aceste cadre — scrie Stamati — au deşteptat în inimile tuturor simţiri de veacuri adormite, martor am fost suspinurilor şi a lacrămilor ce au riurat din inimile şi din ochii adevăraţilor compatrioţi la privirea testamentului politicesc a lui Ştefan Vodă". Din acest tablou s-a inspirat C. Stamati scriind frumosul poem „Srăjariul tanerii" publicat de Asachi în „Albina" sa [4].

Celelalte lucrări scolastice ale lui Asachi nu ne sînt cunoscute. Manualele întocmite de Asachi şi colaboratorii săi, pe care i-am amin-

[1] Albina Romînească, nr. 30 din 1834 şi din anii următori.

[2] Vezi „Tableau de l'histoire Moldave", Iassy, 1845.

[3] Albina Romînească, 1833—1849, Almanahurile 1842—1870. Spicuitorul moldo-romîn 1841—1842, Icoana lumii 1840, Album moldovean cu 15 vederi 1842. Cf. şi R. Niculescu — Gh. Asachi şi începuturile litografiei în Moldova — în Studii şi cercetări de Bibliologie I. 1955, Buc.

[4] „Albina Romînească" nr. 29 din 1834 în supliment.

tit și pe care Asachi i-a dirijat și influențat, aveau fără îndoială, multe lipsuri.

Conținutul ideologic al acestor manuale corespundea numai în parte intereselor clasei burgheze, pe atunci în formare și dezvoltare în Moldova. Intr-unul din aceste manuale se spunea:

„Cultura unei națiii razimă mai cu seamă în căutarea științelor și măiestriilor, în așezăminturi de învățătură și alte întocmiri, spre lățirea industriei, a comerțului și a tot felul de științe bune și folositoare" [1].

Deci, o concepție despre cultură în spirit burghez, prielnică burgheziei.

In aceste manuale, însă, nu se scria nimic împotriva boierimii și a regimului feudal, exploatator, nimic împotriva guvernului etc., ceea ce era cu totul oprit prin regulamentele școlastice întocmite de Asachi.

In același manual, al unui colaborator al lui Asachi, vorbindu-se despre felurile de guvernare, se scria: Felurile de guvernare sînt: 1. monarhice: a) cu puteri mărginite; b) nemărginite, despotice; 2. republicane: a) aristocratice, b) democratice; 3. staturi confederate [2]. Nu citează nici un exemplu de state monarhice, republicane; ci numai exemple de state confederate (Elveția și Germania). Nu face nici o apreciere asupra vreuneia dintre aceste forme de guvernare, nu are nici o preferință, ca și cum toate ar fi fost deopotrivă de bune. Atitudinea critică de pe poziție ideologică burgheză lipsește.

Manualele alcătuite de Asachi și de colaboratorii săi nu militau pentru o anumită ordine politică ori pentru o nouă ordine politică. Autorii acestor manuale se mulțumeau cu ordinea politică existentă și consacrată de Regulamentul Organic.

Singura atitudine militantă din aceste manuale privea numai apărarea drepturilor limbii naționale ca organ de învățătură pentru toate gradele de școli, susținerea învățămîntului public în raport cu cel particular precum și susținerea originii latine a limbii romînești [3].

Conținutul științific al manualelor încă prezenta lipsuri. Astfel: In manualele în care se studia natura, nu se vorbea despre evoluția animalelor, despre originea animală a omului sau despre legătura dintre mediul fizic și structura organică a animalelor cît și a felului lor de viață [4] — deși aceste concepții erau în discuția oamenilor de știință din Apus și din Răsărit.

In manualele în care se studia societatea, viața popoarelor, nu se vorbea despre legătura dintre condițiile materiale, economice și formele de organizare politică etc. Toate evenimentele sau procesele istorice erau explicate pe baza luptelor dintre confesiuni sau religii ori prin voința, ambiția conducătorilor de state. Istoria era socotită ca o creație a acestor conducători și, că în desfășurarea ei, poporul nu are nici un rol important. Pentru Asachi și colaboratorii săi, istoria e o biografie a domni-

[1] *V. Fabian*, Elemente geografici... parte I, Iași, Tipografia Sf. Mitropolii, 1834, pag. 54.
[2] Ibidem.
[3] *Gh. Săulescu*, Întîiele cunoștințe de litere și de idei, Eșii, 1832 și ed. următoare, 7 la număr pînă la 1851. Gramatica romînească partea I și II, Iași, 1833. *Gh. Asachi*, Elemente de matematică I, II, III, 1836, 1837, 1838. *P. M. Cîmpeanu*, Gramatica romînească, Iași, 1848.
[4] *Dr. Th. Stamati*, Manual de istoria naturală, ed. I, Iași, 1848.

torilor. E drept, la Săulescu găsim afirmarea că istoria omenirii se întinde asupra tuturor întîmplărilor şi a faptelor omeneşti — religie, politică, măestrii (arte), ştiinţe ş. a. Vorbind despre „trataţia programatică a istoriei", Săulescu spune că naraţiunea istorică poate fi sau o expunere simplă a faptelor, fără a le judeca temeiurile sau este o expunere raţională, cercetînd cauza, scopul depărtat ori apropiat, legăturile întîmplărilor ce s-au petrecut, modul cum s-au săvîrşit, mijloacele folosite, rezultatele urmate din fapte, ca un efect. Acest de al doilea fel de naraţiune istorică — care trebuie să fie o istorisire critică a faptelor — îl numeşte Săulescu „tratare pragmatică a istoriei". Însă, în manualul său — Hronologia şi istoria universală — el nu aplică — cum pretinde — această concepţie despre obiectul istoriei şi despre explicarea faptelor istorice [1].

Studiile istorice fiind abia la început, în aceste manuale întîlnim şi fapte şi date istorice greşite. Bunăoară Săulescu spune că înlocuirea alfabetului latin din biserică şi stat cu cel sloveno-sîrbesc s-a făcut în Moldova după sinodul de la Florenţa 1436, în urma propunerilor ce făcuse lui Alexandru cel Bun noul mitropolit, Teoctist, spre a se înlătura posibilitatea unei apropieri cu biserica papală. Ştim, însă, că Alexandru cel Bun murise de la 1432. Această afirmaţie şi explicaţie Săulescu o luase de bună de la Dimitrie Cantemir [2].

Lipsurile didactice ale manualelor alcătuite şi publicate de Asachi şi colaboratorii săi, încă erau destul de importante. Felul cum este organizată şi cum este prezentată materia nu corespundea în totul cu cerinţele învăţămîntului. Materia nu este împărţită pe lecţii. Această împărţire pe lecţii a materiei o întîlnim numai în „Istoria sfîntă" alcătuită de Ermiona şi Gh. Asachi. Prezentarea materiei e schematică, descriptivă, fără a face apropiere cu situaţiile noi ori cu observaţiile zilnice. Autorii folosesc un stil cu comparaţii plastice, imagini vii şi variate, colorate numai atunci cînd vine vorba de patrie, de limba moldovenească, de poporul moldovean. In general folosesc noţiuni sau cuvinte abstracte, cu rare exemplificări concrete din viaţă, nu întrebuinţează figurile, ilustraţiile în text — deşi ilustrarea textului se practica în cărţile bisericeşti şi chiar în unele manuale din Ardeal şi Ţara Romînească [3]. Construcţia frazei întortochiate, vocabularul încă neadecvat pentru exprimarea clară a ideilor. Autorii acestor manuale luptau din greu cu problemele de limbă, înclinînd către arhaizarea limbii sau creînd cuvinte care nu corespundeau spiritului limbii romîne. Metoda predominantă pentru prezentarea materiei este analitică, de la abstract la concret, de la departe la aproape. Astfel, V. Fabian în „Elementele geografiei" (1834) ca şi în ediţiile de mai tîrziu

[1] *Gh. Săulescu*, Hronologia şi istoria universală, t. I şi II, Eşii, 1837. *I. Albineţ*. Manual de istoria Principatului Moldovei, Eşi, 1845. *Gh. Asachi* — Istoria veche şi nouă a Moldovei, 1865, Tablourile istorice (1833—1856). Studiile de istorie în Almanahuri 1842—1870.

[2] *Gh. Săulescu*, Hronologia şi istoria universală I, Eşii, 1836, pag. 121. *D. Cantemir*, Descrierea Moldovei, trad. Gh. Adamescu, Buc. 1942, pag. 192. Cf. şi Almanahul lui Gh. Asachi pe 1869, art. nesemnat „Începutul creştinătăţii şi al ierarhiei în Moldova" care dă altă explicaţie şi o dată mult mai veche introducerii limbii slavone în biserica şi statul moldovean.

[3] *O. Ghibu*. Din istoria literaturii didactice romîneşti, II, Abecedarul din Transilvania, Buc. 1916.

— pentru „şcoalele începătoare" începe de la preliminarele geografiei — definiţie, ramurile geografiei, apoi trece la descrierea astronomică (pămînt, corpuri cereşti), geografia politică: Europa, Principatul Valahiei, Moldovei, Asia, Africa, America, Oceania, statistica, — fără nici o hartă ori o ilustraţie [1]. De aceea, credem că materia nu putea fi uşor înţeleasă de copii, care aveau şi o experienţă săracă cu toată vîrsta lor mai înaintată decît a celor de astăzi şi cu toate că metodele de predare se îmbunătăţesc mult faţă de cele ce se practicau în şcolile din sec. XVIII-lea.

★

Manualele lui Asachi şi ale colaboratorilor săi nu erau însă cele mai rele din lume. Autorii lor erau informaţi asupra manualelor care erau întrebuinţate în şcolile din alte ţări. Ele constituiau prelucrări şi adaptări după lucrări asemănătoare din acele ţări. Cu toate lipsurile lor, aceste manuale au înlesnit organizarea şi desfăşurarea învăţămîntului în primele şcoli naţionale, contribuind la dezvoltarea acestui învăţămînt. Să ne gîndim la lipsa de manuale de la începutul activităţii de referendar a lui Asachi, de la începutul organizării şcolilor naţionale şi la abundenţa manualelor după treizeci de ani de activitate a lui Asachi şi de funcţionare a şcolilor naţionale. Ele au constituit o bază sigură pentru funcţionarea şi dezvoltarea acestor şcoli.

Fără începutul făcut de aceste manuale nu s-ar fi dezvoltat nici limba, nici cultura naţională. Ele au făcut dovada, în perioada istorică respectivă, că cultura, ştiinţa cea mai înaltă, se pot exprima şi învăţa în limba romînească. După literatura religioasă din secolele trecute, manualele lui Asachi şi ale colaboratorilor săi au fost instrumentele de unificare şi de dezvoltare ale limbii naţionale, de formare a limbii literare şi apoi s-a adăugat contribuţia celeilalte literaturi, care şi ea a început tot prin participarea activă a lui Asachi. E de mirare că această contribuţie importantă a primelor manuale în unificarea, formarea şi dezvoltarea limbii literare romîneşti e neglijată în tratatele de istoria literaturii romîne, deşi manualele şi astăzi au un rol de bază în formarea şi dezvoltarea limbii literare.

Conţinutul acestor manuale — precum am văzut — îmbrăţişa diferite domenii ale culturii: limba romînă, istoria naţională şi universală, ştiinţele matematice, ştiinţele naturii, studiul pămîntului etc. Ce distanţă imensă de la bucvarul cu rugăciuni a lui Iacob Putneanul (1755) sau chiar şi de la bucovna lui Şincai cu naraţiuni morale (1797), singura carte şcolară, la varietatea de manuale pentru diferite domenii de cultură realizată de Asachi! Nu e tot una cultura tineretului în şcoală, reprezentată printr-un simplu bucvar, şi pe acesta să se dezvolte cultura lui viitoare, cu o cultură reprezentată în şcoli prin manuale de diferite domenii culturale care introduceau tineretul în adîncurile ştiinţei pe care să se clădească cultura lui de mai departe. Am văzut că în Moldova s-a făcut un prim salt în acest domeniu, atunci cînd s-a trecut de la învăţarea elementelor limbii şi a primelor cunoştinţe din texte speciale adăugate la începutul sau la sfîrşitul cărţilor religioase importante — la „tartage"

[1] *O. Ghibu.* Din istoria literaturii didactice romîneşti, II, Abecedarul din Transilvania, Buc. 1916 şi ed. următoare.

şi „bucoavne". Acum, prin opera organizată şi desfăşurată de Asachi şi colaboratorii săi s-a trecut de la bucoavne la manuale pentru diferite domenii de cunoştinţe — în spirit modern — aşa cum se realizase de către romînii ardeleni încă din a doua jumătate a sec. XVIII-lea.

Nivelul ştiinţific al acestor manuale nu era mai prejos decît al manualelor străine de unde se inspirau — avînd lipsurile acestora. Dar trecerea de la simplul învăţămînt al textelor religioase la învăţămîntul asupra naturii şi asupra societăţii s-a făcut prin aceste manuale. In aceste manuale apar interesante date asupra naturii în genere, asupra naturii şi a oamenilor din ţara noastră, asupra culturii noastre din acea vreme.

Incît, activitatea, iniţiativele lui Asachi de a înfiinţa prima tipografie-litografie pentru necesităţile şcolii, prima fabrică de hîrtie necesară publicaţiilor romîneşti şi de a organiza pentru prima dată şi de a dirija opera de alcătuire şi publicare a manualelor şcolare şi a cărţilor de popularizare ştiinţifică în Moldova, constituia o preţioasă contribuţie care merită a fi cunoscută de toţi oamenii şcolii.

DIN EXPERIENȚA INTRODUCERII UNOR ELEMENTE DE POLITEHNIZARE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ÎN ȘCOLILE DIN REGIUNEA CLUJ

Prof. *POPA VALER*
Șeful Cabinetului pedagogic
regiunea Cluj

In regiunea Cluj sînt numeroase școli în care cadrele didactice fruntașe au acordat atenție mai mare intensificării legăturii dintre teorie și practică, iar rezultatele lor ne îndreptățesc să vorbim despre o experiență pozitivă.

Mulți învățători și profesori care au rezultate pe această linie nu și-au pus inițial problema realizării învățămîntului politehnic, ci doar au căutat să pună în practică cunoștințele teoretice predate la orele de curs sau să formeze la elevi deprinderi practice corespunzătoare; dezvoltarea firească a muncii lor, a experiențelor inițiate, poate duce la unele concluzii valoroase din punctul de vedere al realizării învățămîntului politehnic.

Cele mai numeroase experiențe de acest gen sînt cele ale profesorilor de științele naturale, care au organizat o activitate bogată pe loturile școlare experimentale timp de cîțiva ani consecutivi și care au urmărit îndeaproape și rezultatele muncii elevilor.

Printre aceste experiențe amintim unele mai semnificative ca, de exemplu, realizările tov. prof. Hristea Nicolae de la Școala medie nr. 1 din Turda. Tov. Hristea a reorganizat un muzeu de științele naturale în care se află peste 500 de planșe mari executate de către elevi și numeroase mulaje în gips care reprezintă diferite organe de simț sau părți ale corpului omenesc. Unele dintre aceste mulaje sînt modelele mărite ale materialului didactic trimis de către Ministerul Învățămîntului.

Tot prin munca elevilor, tov. Hristea a amenajat, în mic, o grădină botanică ce cuprinde toate compartimentele unei grădini botanice mari. Amenajarea tuturor parcelelor, semănatul și cultivatul plantelor respective s-a făcut prin munca practică a elevilor școlii.

Absolvenții Școlii nr. 1 din Turda, mai ales cei care s-au remarcat în activitatea practică din cadrul muzeului de științe naturale, au devenit studenți eminenți ai facultății de științe naturale dovedind temeinică pregătire teoretică și practică.

O experiență care a dat rezultate deosebite este cea a prof. Viehman Iosif de la Școala medie nr. 2 din Năsăud (secția pedagogică), despre care se poate afirma că a introdus însemnate elemente de politehnizare în învățămînt. Principala formă de muncă a tov. Viehman a fost organizarea elevilor în cercuri, dar bineînțeles numai a acelor elevi cu o situa-

ţie bună la învăţătură. Astfel, elevii cei mai buni au fost antrenaţi în activitatea organizată în cadrul laboratorului de fizico-chimice. Acest laborator este condus de către prof. Viehman, dar colectivele de elevi care lucrează pe lîngă laborator sînt conduse de cîte un responsabil. Munca elevilor care activează în cadrul laboratorului se desfăşoară în mai multe direcţii: conferinţe, traduceri, proiecţii, bibliotecă, colţul viu, iar în afara acestor activităţi funcţionează două cercuri: cercul împăieri şi cercul foto.

Elevii care participă la aceste cercuri şi la secţiile amintite — în număr de 60 — se recrutează dintre aceia care şi-au însuşit temeinic cunoştinţele teoretice şi dovedesc interes pentru activităţile practice. Toţi aceşti elevi fac parte din societatea de ştiinţe, care a fost organizată în anul 1954.

Scopul principal al acestei societăţi este de a completa şi a aprofunda cunoştinţele primite la orele de curs, prin dezbaterea unor probleme ştiinţifice din cele mai importante. Fiecare elev devine membru al societăţii de ştiinţe naturale în momentul în care prezintă o lucrare (referat sau recenzie) care a fost discutată în colectivul societăţii. In acest sens, în planul de muncă al societăţii sînt prevăzute: organizarea de referate, conferinţe, expoziţii, bibliotecă ştiinţifică şi editarea unui buletin ştiinţific.

Se poate sublinia faptul că elevii cei mai sîrguincioşi la activitatea practică în cadrul cercurilor sînt elevii care au pregătit şi susţinut referate teoretice sau care au scris în buletinul ştiinţific despre unele noutăţi ştiinţifice.

Cele două cercuri — de împăiere şi foto — lucrează fiecare după un plan de muncă propriu, în care sînt prevăzute atît obiective teoretice, cît şi obiective practice. Astfel, membrii cercului foto, după ce au parcurs materialul teoretic, au trecut la executarea de fotografii şi diapozitive în vederea ilustrării lecţiilor sau pentru schimb cu alte unităţi şcolare.

In decurs de doi ani s-au executat aproape 400 de diapozitive, care cuprind teme din viaţa şcolii sau din excursii, unele dintre ele fiind trimise Palatului pionierilor din Bucureşti, Casei pionierilor din Abrud şi altor unităţi şcolare.

Cercul foto posedă acum cîteva colecţii de diapozitive pe teme, cum sînt: colecţia despre cercul de împăiere, colecţia planşe şi aparate executate de către colectivul laboratorului, colecţia de animale care se află la colţul viu, colecţia din activitatea cercurilor Casei pionierilor, cea de la Grădina botanică din Cluj şi altele.

Despre cunoştinţele teoretice şi deprinderile practice dobîndite de către membrii cercurilor foto vorbeşte foarte clar faptul că mulţi dintre absolvenţii acestei şcoli au înfiinţat cercuri asemănătoare în şcolile de 7 ani din comunele unde au fost repartizaţi ca învăţători sau profesori suplinitori la clasele V—VII. Numai în regiunea noastră există la şase şcoli de 7 ani cercuri foto înfiinţate de către învăţătorii absolvenţi de la această şcoală.

Al doilea cerc, cercul de împăieri, la care activează un număr de 17—20 de elevi, a desfăşurat o activitate deosebit de rodnică, reuşind să împăieze, din anul 1953 pînă în prezent, aproape 400 exemplare. Muzeul şcolii are împăiată toată fauna regiunii respective; ceea ce este însă deosebit de important este faptul că un număr de şcoli din raionul Năsăud au fost înzestrate cu animale şi păsări împăiate de către acest

cerc, cu intenţia ca acestea să constituie un început de muzeu de ştiinţele naturale.

Astfel, au fost dotate patru şcoli de 7 ani cu colecţii complete, iar altor 12 şcoli li s-au donat cîte 1—8 exemplare împăiate, precum şi colecţii de preparate în formol, insectare, pietrare, planşe şi aparate de laborator.

Colectivul de laborator, pe lîngă activitatea teoretică desfăşurată în secţiile amintite mai sus, a trecut la executarea, prin mijloace locale, a unor instrumente şi aparate necesare laboratorului de fizico-chimice. Această iniţiativă foarte valoroasă a avut ca rezultat, pe lîngă completarea laboratorului şcolii respective cu aparate confecţionate de către elevi, şi instruirea teoretică şi practică a viitorilor învăţători în ceea ce priveşte confecţionarea materialului didactic; îndeosebi au profitat de acest lucru şcolile de 7 ani din raion, care sînt patronate de către colectivul laboratorului şi care au fost înzestrate cu instrumente şi aparate fizico-chimice necesare desfăşurării lecţiilor la aceste obiecte. În raionul Năsăud şase şcoli de 7 ani sînt patronate de către acest harnic colectiv.

Dintre absolvenţii şcolii pedagogice din Năsăud care au făcut parte din cercurile organizate în cadrul laboratorului de fizico-chimice al şcolii, unii au plecat în învăţămîntul superior şi sînt studenţi fruntaşi ai facultăţilor de ştiinţele naturale, fizico-chimice, geologie etc. O parte dintre absolvenţii şcolii au intrat în producţie ca învăţători şi profesori suplinitori. Cei mai mulţi dintre aceştia s-au remarcat prin organizarea unor cercuri de împăieri în şcolile unde funcţionează punînd astfel bazele muzeelor de ştiinţele naturale la şcoli unde niciodată n-a existat un asemenea muzeu.

Este interesant de remarcat faptul că cei mai mulţi dintre cei care lucrează în producţie urmează şi cursurile fără frecvenţă la diferite facultăţi, dovedind astfel că nu se limitează numai la activitatea practică, ci îşi completează cunoştinţele teoretice, îmbinînd astfel efectiv teoria cu practica.

O experienţă deosebită a unui cerc de elevi a fost obţinută de către cercul electrotehnic de la Şcoala nr. 1 din Năsăud, sub conducerea prof. Man Ştefan [1]. Acest cerc funcţionează de peste trei ani. Activau în acest cerc peste 40 de elevi din anii III şi IV, împărţiţi în trei subgrupe. Lunar, fiecare subgrupă ţinea cîte o şedinţă de lucru, dar pe lîngă aceasta, toţi membrii cercului efectuau în medie două ore de lucrări practice în fiecare săptămînă.

Începutul activităţii acestui cerc a fost determinat de necesităţile practice ale şcolii şi ale internatului. Astfel, întrucît lumina din oraş era prea slabă, s-a cumpărat un transformator pentru intensificarea curentului care pătrundea în şcoală. La operaţia de instalare au fost antrenaţi cei mai buni elevi din clasele IX—X. Aceştia au constituit nucleul viitorului colectiv al cercului electrotehnic. Pentru a preveni anumite deranjamente ce se puteau produce prin creşterea tensiunii, a fost necesar ca transformatorul să fie reglat în funcţie de tensiunea primită de la uzină. Aproape fiecare elev din clasele mari făcea de serviciu la transformator. Pentru ca

[1] Elementele principale ale acestei experienţe sînt redate după un studiu elaborat de tov. Gal Teodor, lector, şi Man Ştefan, profesor emerit; studiul este sub tipar.

deprinderea de reglare să se formeze la elevi, a fost necesar ca aceştia să primească o serie de cunoştinţe noi în legătură cu structura şi modul de funcţionare a unui transformator şi în legătură cu aparatele care indică diferitele variaţii de curent.

Pornind de la aceste acţiuni practice, la elevi au apărut interese noi. Astfel, în mod natural a luat naştere acest cerc care, nu mult timp după înfiinţarea sa, a început să depună o activitate bogată şi extrem de utilă pentru şcoală. În primele luni de la înfiinţare, activitatea cercului a fost orientată spre repararea aparatelor de fizică din laborator: galvanometrul, maşinile electrostatice, telegraful Morse etc. S-a trecut apoi la confecţionarea unor aparate simple în vederea dotării laboratorului. Concomitent, elevii au fost antrenaţi la repararea conductei electrice, la instalarea reţelei electrice în tuburi Berman etc.

Întrucît asemenea lucrări pretindeau un minimum de unelte şi material, s-a trecut la achiziţionarea acestora din fondurile şcolii şi ale comitetului de părinţi şi astfel cercul de electrotehnică a început să aibă un utilaj propriu. O serie de unelte şi instrumente au fost confecţionate apoi de către elevi. Dintre acestea amintim: transformatorul de lipit, epidiascopul, barele magnetice, electromagneţii, întrerupătoare Morse, vibratoare-model de sonerie şi altele.

Dezvoltarea interesului pentru problemele teoretice şi practice de electrotehnică, paralel cu închegarea şi dezvoltarea colectivului de elevi din cadrul acestui cerc, a permis punerea în faţa acestor elevi a unor sarcini noi, care depăşeau cu mult intenţiile iniţiale: radioficarea întregii şcoli. Astăzi, şcoala medie din Năsăud este complet radioficată, iar procesul de montare a întregii instalaţii a fost executat de către elevi, pe baza aparatelor confecţionate de către ei. Dintre aceste aparate amintim: un voltmetru, un ampermetru, un întrerupător de faze, un reostat de excitaţie, o rezistenţă de reşou, o rezistenţă variabilă, un oscilator electromagnetic etc.

Programele teoretice şi practice realizate de către membrii acestui cerc sînt ilustrate de faptul că ei au devenit, pînă în cele din urmă, buni cunoscători ai problemelor de radiofonie. Astfel, ei au confecţionat 5 aparate cu galenă şi au realizat radioficarea completă şi modernă a şcolii. Dintre celelalte realizări mai mari ale acestui cerc este suficient să amintim construirea unei uzine electrice a şcolii, precum şi instalarea unei băi proprii.

★

Experienţele descrise mai sus, deşi deosebit de valoroase în ceea ce priveşte rezultatele, sînt totuşi numai acţiuni izolate ale unor cadre didactice care au dovedit preocupări deosebite într-un anumit domeniu. Ele confirmă însă faptul că politehnizarea învăţămîntului este nu numai necesară, dar şi posibilă în actualele condiţii de dezvoltare a şcolii de cultură generală în ţara noastră.

Ministerul Învăţămîntului, trecînd la introducerea unor elemente de politehnizare în diferite şcoli din ţară în anul 1956—1957, vine de fapt să întărească şi să dezvolte experienţa în acest domeniu — experienţă de felul celor descrise mai sus, şi încă multe altele, despre care încă nu s-a vorbit.

În anul şcolar care a trecut, Ministerul Învăţământului a dispus ca şi în regiunea noastră să se treacă la organizarea sistematică în unele şcoli a activităţilor practice, în vederea realizării politehnizării învăţământului.

Pentru această experienţă s-a ales Şcoala medie nr. 6 din oraşul Cluj. Motivul principal al acestei alegeri a fost situaţia la învăţătură mai bună din anii anteriori şi, de asemenea, o anumită omogenitate a colectivului de elevi, realizată în mare măsură prin stabilitatea mai mare a cadrelor didactice.

După luarea acestei hotărîri de către Ministerul Învăţământului, şcoala a fost însă mutată într-un alt local în care condiţiile de studiu au fost necorespunzătoare.

Mutarea şcolii într-un local necorespunzător (săli întunecate, lipsa unui teren pentru lotul şcolar experimental, lipsa numărului necesar de săli de clasă şi a unor încăperi pentru a fi amenajate atelierele şcolare etc.) nu putea să nu aibă unele urmări negative asupra muncii care trebuia desfăşurată.

În situaţia arătată mai sus, şcolii i-a fost afectată pentru lucrările agricole o parcelă experimentală la o altă şcoală, la o distanţă de 400 m. Atelierul în care s-au desfăşurat lucrările în lemn a fost găsit la o şcoală profesională de industria lemnului, la distanţă de 1 km. şi jumătate.

Atelierul de lăcătuşerie a fost amenajat între timp la Şcoala medie nr. 1 maghiară, în condiţii corespunzătoare, la o distanţă de circa 200 m. Din cauza greutăţilor întîmpinate în dotarea cu scule, material şi instalaţii, atelierul nu s-a putut deschide decît la 1 martie.

Conform dispoziţiunilor Ministerului Învăţământului, s-au început lucrările experimentale cu clasele a V-a şi a VIII-a. În ce priveşte clasa a VIII-a, fiind două clase paralele, a existat un avantaj în sensul studierii comparative a situaţiei la învăţătură ; în clasa a V-a nu s-au pus probleme de această natură fiind o singură clasă.

Pe baza programei elaborate de către Ministerul Învăţământului, aceste două clase au început activitatea pe lotul şcolar în ziua de 15.X.1955, după ce în prealabil elevilor li s-a explicat rostul introducerii celor două ore suplimentare de lucrări practice şi li s-a comunicat programa.

Conducerea lucrărilor practice pe lotul şcolar a fost încredinţată unui cadru didactic cu multă experienţă în acest sens, de profesiune inginer agronom şi fost, timp de peste 20 de ani, profesor de ştiinţele agricole la Şcoala pedagogică.

Începutul activităţii practice a fost destul de greu, în sensul că atît direcţia şcolii, cît şi diriginţii au avut de luptat cu indiferenţa copiilor şi cu atitudinea refractară a unor părinţi care aveau impresia că introducerea acestor ore practice înseamnă, de fapt, transformarea şcolii de cultură generală în şcoală profesională.

O parte dintre elevi au privit această activitate ca o corvoadă şi nici chiar elevii cei mai buni din clasă n-au dat dovadă de interes pentru lucrările pe lotul şcolar, fapt explicat în mare măsură de proveniența acestor elevi din mediul orăşenesc. Majoritatea elevilor înţelegeau să activeze numai în atelierul de mecanică sau lăcătuşerie.

In fața acestei situații, direcția școlii a trebuit să ducă o intensă muncă de lămurire în rîndurile părinților și pentru aceasta a fost folosit cu succes comitetul de părinți al școlii. Diriginții claselor respective au folosit orele de dirigenție pentru a lămuri pe elevi asupra importanței activităților practice și a rolului acestor activități în întărirea și consolidarea cunoștințelor teoretice.

Profesorul conducător al activităților practice a trebuit să folosească două ore din cele afectate pentru lucrări, pentru a lămuri elevilor avantajele orelor de activități practice. Profesorul s-a orientat în mod just, vorbind elevilor despre posibilitatea de a-și fixa în mod temeinic cunoștințele despre biologia plantelor prin legarea teoriei de practică, despre muncă și importanța ei ca factor instructiv-educativ, punînd accentul pe respectul ce trebuie să-l aibă copiii față de muncitorii agricoli, care sînt producătorii de bunuri necesare atît în alimentația clasei muncitoare, cît și pentru dezvoltarea industriei ușoare și alimentare.

La orele de dirigenție, urmărindu-se dezvoltarea dragostei față de muncă cu ajutorul muncitorilor fruntași, li s-a vorbit elevilor despre diferiți muncitori fruntași cunoscuți din presă, ca și despre marii înaintași în tehnică, așa cum au fost Aurel Vlaicu și Traian Vuia.

Pentru a accentua importanța acestor lucrări, elevii au fost organizați pe grupe de lucru, fiecare grupă avînd un responsabil și fiecărui elev cerîndu-i-se să aibă un caiet în care să-și treacă toate observațiile privind aceste lucrări făcute sub conducerea profesorului.

Lucrările practice pe lotul școlar s-au desfășurat timp de o lună, între 15.X.—15.XI.1955.

Dăm aci planul de muncă pentru această perioadă, întocmit pe baza programei Ministerului Învățămîntului de către profesorul conducător al lucrărilor.

PLAN DE MUNCĂ

pentru lucrările practice agricole de toamnă la clasele experimentale a V-a și a VIII-a de la Școala nr. 6 din Cluj

I. LUCRĂRI DE INTRODUCERE (17—23 X)

Problemele și conținutul lucrărilor de pe terenul agricol. Scopul instructiv-educativ al lucrărilor agricole și realizarea legăturii între teorie și practică. Organizarea muncii, repartizarea elevilor pe grupe de muncă, asigurarea ordinei și disciplinei.

II. LUCRĂRI PREGĂTITOARE PE TEREN (25.X—30.X)

Curățirea parcelelor, nivelarea terenului, amenajarea coastelor, măsurarea terenului și împărțirea lui pe asolamente și fixarea cărărilor. Folosirea sforii și a metrului în fixarea parcelelor. Formarea deprinderii de a folosi corect cazmaua. Săpatul cu hîrletul și folosirea corectă a energiei corpului în timpul săpatului. Îngrijirea uneltelor după terminarea lucrului. Notarea în carnet a lucrărilor executate și a observațiilor personale.

III. LUCRĂRI EFECTIVE PE TEREN (31.X—5.XI)

Repartizarea elevilor în grupe mici, pentru a se executa toate lucrările prin rotație, și anume :

a) căratul gunoiului din răsadnițe pe terenul argilos ;

b) săpatul parcelelor în vederea semănatului ;
c) greblarea terenului pentru a sfărîma şi netezi ;
d) căratul pămîntului pentru îndreptarea, nivelarea şi întărirea coastelor ;
e) pregătirea straturilor şi amenajarea lor pentru semănat secara, orzul şi grîul de toamnă ;
f) semănatul păioaselor de mai sus pe suprafeţe de 5 m^2 în rînduri de 14 cm şi în rînduri încrucişate.

IV. CONTINUAREA LUCRĂRILOR DE TOAMNĂ (8—15.XI)

Se continuă săpatul de toamnă, căratul gunoiului.
Semănatul spanacului şi răsădirea salatei.
Semănatul în şcoala de pomi a seminţelor de meri.
Semănatul seminţei de morcov şi pătrunjel.

Lucrările agricole de toamnă s-au desfăşurat în condiţii mulţumitoare, deşi au fost necesare multe ore de muncă pentru amenajarea terenului experimental, pentru că acesta era situat pe o pantă destul de abruptă.

O altă greutate a fost lipsa multor elevi de la aceste lucrări practice : sub diferite motive, au absentat la fiecare lecţie practică în medie 4 elevi din 40.

Totuşi, în această perioadă s-au obţinut rezultate, mai ales în ceea ce priveşte amenajarea şi însămînţarea lotului. Cu această ocazie, elevii au învăţat cum să însămînţeze păioasele şi au văzut cum se obţine însămînţarea în rînduri încrucişate la 3 cm bob de bob. Elevii au deprins, de asemenea, săpatul cu cazmaua şi lucrările de nivelare şi pregătire a terenului pentru însămînţat.

Orarul acestor lucrări a fost fixat după amiaza, de două ori pe săptămînă cîte două ore cu o grupă de elevi care reprezenta jumătate din clasă. Deşi aceasta n-a fost cea mai bună formă de organizare, totuşi s-au obţinut unele realizări.

In ceea ce priveşte interesul manifestat de elevi pentru aceste lucrări, se remarcă faptul că elevii din clasa a VIII-a au dat dovadă de mai multă indiferenţă decît elevii din clasa a V-a. Faptul acesta pare explicabil, în primul rînd prin programa de la ştiinţele naturale, în sensul că elevii din clasa a V-a, făcînd botanică la orele de curs, au văzut mai uşor legătura dintre cunoştinţele teoretice şi lucrările practice decît elevii clasei a VIII-a care la ştiinţele naturale fac anatomie. Majoritatea acestora cereau lucrări în atelier, unde să poată face legătura cu materia predată la fizico-chimice : „am vrea să lucrăm şi în alte domenii ca, de exemplu, în domeniul electricităţii şi al construcţiilor de maşini. In ceea ce priveşte legătura dintre teorie şi practică, cred că ar fi util să continuăm şi chiar să extindem construcţia diferitelor aparate simple, mai ales de fizică, care ar putea sluji apoi drept material didactic". (Elevul G. A.).

★

Intre 15.XI.1955 şi 25.I.1956 s-a trecut la lucrul în atelierul şcolii profesionale de industria lemnului, pentru executarea programei de lucru în lemn.

Pentru această perioadă a fost angajat să conducă orele de lucrări practice un maistru de lucru în lemn de la şcoala profesională respectivă. Activitatea în acest atelier s-a desfăşurat după următorul plan de muncă :

PLAN DE MUNCĂ[1]

conform programei analitice cuprinzînd lecţiile repartizate pe ore şi date calendaristice în anul şcolar 1955—1956

Nr. şi denumirea temei	Subiectul	Numărul orelor	Date calendaristice	Obs.
Introducere	Problema lucrărilor practice în atelier, organizarea şi disciplina muncii. Protecţia muncii	1	15 XI.	
1 Unelte de tăiere cu ferăstrău.	Ferăstrăul încordat, ferăstrău coadă de vulpe, ferăstrău de contur, ferăstrău găurit. Părţile componente ale ferăstraielor : ceaprazuirea-ascuţirea, folosirea întreţinerea acestora	2	15-28 XI.	
	Clasificarea arborilor (foioşi, răşinoşi). Structura arborilor.	1	23 XI.	
	Diferite scînduri.	1	30 XI.	
	Exemple de tăiere			
2 Unelte de netezire	Părţile componente ale rindelei, felul rindelei : cioplitorul, făţuitorul, rîndea dublă, gură de broască, gelăul	1	30 XI.	
3 Unelte de scobire, control, verificare, ajutătoare	Felul dălţilor, minuirea, ascuţirea cuţitelor de rîndea. Compasul, echerul, zgîrieciul. Cleşte, ciocanul, şurubelniţa, răzuitorul.	2	7 XII.	
	Exerciţiul de netezire cu rîndeaua cioplitorul, tăierea în lungime, lăţime, trasarea pieselor rîndeluite.	3	14-21 XII.	
	Exemple de tăiere-rîndeluire-scobire, folosirea abrazivelor	2	28 XII.	
5 Imbinarea pieselor	Imbinarea simplă, prin plătuire, cepuri simple 1/3 din grosime, îmbinări cu ajutorul cuielor. Inădirea pieselor.	4	13-20I.956	
Lucrări şi scule pentru metal	Cunoaşterea materialelor de metal. Fier lat, fier cornier, oţel, tablă neagră, galvanizată, tablă de zinc	1	27 I. 1956	
	Cunoaşterea menghinei, punctatorul, foarfeca pentru tăiat tablă	1	27 I.	
6 Lucrări şi scule pentru metal	Exemple de trasare după plan, schiţe.	2	3 II.	
	Exemple de tăierea tablelor, pilire, găurire, nituire.	4	10-17-II.	
7 Lucrări complexe lemn-metal	Confecţionarea pieselor combinate din lemn şi tablă; strecurătoare pt. roşii, şurubelniţă, piese din lemn, piese din tablă şi fier.	8	24 II, 3-10-17III	

Nr. şi denumirea temei	Subiectul	Numărul orelor	Date calendaristice	Obs.
	(Pentru clasele a V-a şi a VIII-a, ore)	33		
a)	În plus pentru clasa a VIII-a: Lucrări cu maşina de găurit, în lemn şi metal, cunoaşterea şi aşezarea burghielor, fixarea materialelor, găurirea, zenguirea	5	24-31-III	
2)	Lucrări cu strungul, cunoaşterea părţilor principale, exerciţiu de mînuire. Strunjire simplă, tăiere	8	6.13.20.27.IV	

Începînd din ziua de 15.XI.1955 şi pînă la data de 25.I.1956, cele două clase experimentale au desfăşurat activitatea la atelierul de tîmplărie. Menţionăm că programa Ministerului Învăţămîntului intenţiona de fapt ca, după perioada de lucrări agricole, să se lucreze concomitent, într-un atelier de tîmplărie şi într-un atelier de lăcătuşerie, executîndu-se o şedinţă de lucru în lemn şi apoi una de lucru în fier. Dată fiind lipsa atelierului de lăcătuşerie, nu s-a putut executa activitatea practică concomitent în cele două ateliere şi astfel s-a lucrat în perioada menţionată numai la atelierul de lucru în lemn.

Condiţiile de lucru în acest atelier au fost corespunzătoare, existînd un număr suficient de tejghele, ferăstraie, pile, echere, rindele etc. Greutatea cea mai mare a constat în procurarea materialului lemnos.

Programul de lucru s-a desfăşurat, ca şi în etapa anterioară, după amiaza. Dată fiind distanţa mai mare pînă la atelier, acest program a obosit elevii mai mult decît cel din etapa precedentă. Numărul absenţelor a crescut.

S-a remarcat faptul că elevii cu o situaţie mai slabă la învăţătură şi care absentează nemotivat şi de la orele de curs absentau şi de la lucrările practice.

Perioada de lucru în lemn a constituit totuşi un salt faţă de perioada de muncă pe lotul şcolar, atît în ceea ce priveşte interesul crescut al copiilor faţă de aceste activităţi, cît şi în ceea ce priveşte rezultatele obţinute. Conducătorul lucrului în acest atelier fiind un profesor-maistru cu multă experienţă, a lucrat cu mult tact cu elevii, pornind de la lucrurile cele mai simple. Înainte de a executa o lucrare, el dădea toate explicaţiile necesare şi demonstra felul în care se execută lucrarea respectivă. Cele mai simple unelte ca dalta, ciocanul, cleştele, pila, coarba, ferăstrăul, le-au fost prezentate elevilor pe rînd, s-a făcut schiţa pe tablă, deosebindu-se şi descriindu-se părţile componente şi demonstrîndu-se în mod practic mînuirea corectă şi modul de întrebuinţare.

Operaţiunile tehnologice au fost defalcate pe fazele componente şi acestea pe mişcări, făcîndu-se şi demonstraţia de către maistru.

Denumirea uneltelor şi a părţilor componente s-a dat în termeni tehnici standardizaţi.

[1] Elaborarea acestui plan de muncă a fost făcută de tov. Şt. Colceriu, maistru instructor.

După cunoaşterea acestor date, fiecare elev la tejgheaua lui, cu uneltele puse la dispoziţie, a trecut la punerea în aplicare a celor învăţate.

Pentru însuşirea noilor cunoştinţe şi procedee de muncă, maistrul conducător a ştiut să se folosească de cunoştinţele elevilor primite la orele de curs. De exemplu, la prezentarea ferăstrăului şi la demonstrarea utilizării lui, s-au folosit cunoştinţele elevilor despre dilatarea corpurilor, pentru ca să înţeleagă de ce este necesar ca după folosirea ferăstrăului să se cedeze din starea sa de tensiune: pentru că în caz contrar, prin răcire şi deci contractare, se produc crăpături la baza dinţilor ferăstrăului şi astfel acesta este scos din uz. S-a făcut apel şi la cunoştinţele de geometrie ale elevilor; de exemplu, cu ocazia deprinderii de a stabili poziţia pînzei de la ferăstrău la 50°—55° şi a stabilirii unei tăieturi paralele pe marginea tejghelei. De asemenea, s-au folosit cunoştinţele de geometrie cu ocazia intuirii diferitelor tipuri de rindele şi a învăţării ascuţirii cuţitului sub un anumit unghi. Vorbindu-se despre ascuţirea acestor cuţite, li s-a demonstrat elevilor cum se decăleşte fierul prin încălzire şi pierde din calitate prin pierderea de cărbune. Cunoştinţele de fizică au fost folosite şi în explicarea mînuirii cleştelor pentru scoaterea cuielor din lemn fără să fie îndoite, reactualizîndu-se însă aici cunoştinţele despre pîrghii. Aplicarea acestor cunoştinţe a fost demonstrată şi în folosirea ciocanului.

În legătură cu folosirea cunoştinţelor teoretice de geometrie şi fizică la lucrările în lemn, a ieşit la iveală faptul că, chiar dacă elevii le cunosc, se pot folosi cu mare greutate de ele, pentru că le lipsesc deprinderile practice, consecinţă desigur a învăţămîntului formal, rupt de practică. Un exemplu: deşi se cunosc regulile de folosire a pîrghiilor, elevii nu ştiu că greutatea lovirii cu ciocanul poate fi sporită de distanţa între ciocan şi mîna omului sau că, întrebuinţînd o şurubelniţă cu o coadă mai lungă, efortul depus la o înşurubare este mai mic.

Consecinţa muncii mai susţinute şi mai bine organizate în perioada lucrului în lemn a fost faptul că elevii, pe lîngă cunoştinţele teoretice revăzute şi aprofundate, au deprins şi o serie de deprinderi practice, deosebit de valoroase, reuşind să înveţe tăiatul lemnului, încleitul, trasarea pieselor rindeluite, îmbinarea cu ajutorul cuielor, înădirea pieselor şi au confecţionat cîte un suport de flori, diferite plane înclinate şi suprafeţe plane care au fost finisate.

În ultima parte a acestei perioade, s-a trecut şi la lucrări în tablă, explicîndu-li-se mai întîi elevilor materialele cu care se lucrează aici şi prezentîndu-li-se tabla de diferite calităţi: tabla neagră, galvanizată, tablă de zinc. Din lipsă de material adecvat, s-au făcut exerciţii de tăierea tablei pe cutii de conserve şi apoi s-a învăţat îndoirea tablei. La încheierea acestei etape, fiecare elev a confecţionat cîte o cană de tablă.

Lucrul în tablă n-a trezit prea mult entuziasm la elevi, din cauza lipsei de material şi de unelte corespunzătoare. Totuşi, elevii au învăţat multe lucruri cu această ocazie şi mai ales elevii buni la învăţătură, pe care nu-i înspăimîntă orice greutate, au apreciat favorabil această perioadă. De exemplu, elevul M. F. din clasa a VIII-a arată: „La lucrările în tablă am învăţat să îndreptăm tabla perfect plan, s-o tăiem şi să facem diferite îmbinări. Cînd am făcut cana, am aplicat cele învăţate despre cercurile concentrice şi despre cilindru. Înainte de a începe lucrările în tablă, ni s-au spus o serie de lucruri despre diferitele feluri de tablă şi

diversele lor întrebuinţări. Personal, aceste măsuri m-au ajutat, astfel că atunci cînd am vrut să-mi fac acasă o casetă, am ştiut ce fel de material să aleg şi cum trebuie să lucrez".

Perioada de lucrări în tablă a ţinut de la 25.I la 1.III, în care timp a fost şi vacanţa de iarnă.

Începînd cu data de 1 martie 1956, s-a început cu ambele clase activitatea în atelierul de lăcătuşerie. Acest atelier a fost amenajat în apropiere de şcoală, în subsolul Şcolii medii maghiare nr. 1, în condiţii corespunzătoare de spaţiu şi lumină. Aici fusese mai înainte un atelier al şcolii electrotehnice, care însă a demontat toate instalaţiile.

La data începerii lucrărilor, atelierul era dotat cu o masă dublă de lucru, sistem şcoli profesionale, cu 20 menghini instalate, poseda şi 30 truse de scule şi unelte, dar incomplete, pentru operaţiile ce trebuiau executate conform programei. Atelierul avea în total 20 de pile diferite; lipseau pilele fine şi pilele bastarde.

În organizarea orarului de muncă în atelier a intervenit acum o schimbare în sensul că elevii nu au mai fost chemaţi după amiaza, ca în etapele precedente, întrucît s-a constatat că în ziua următoare lucrărilor de atelier, elevii vin cu temele complet nepregătite. Pentru a înlătura această situaţie, s-a luat măsura ca în ziua cînd au atelier, să aibă liberă ora a şasea şi atunci au desfăşurat această muncă între orele 13—15. Ca să nu se întîrzie prea mult ora mesei, s-a redus o jumătate de oră şi astfel lucrul se încheia la ora 14,30. Aceasta înseamnă că problema plasării orelor practice nu este încă soluţionată în mod favorabil.

Pentru conducerea orelor în atelierul de lăcătuşerie a fost angajat un tovarăş tehnician al liceului industrial (deci, a treia persoană de la începutul lucrărilor). Acesta nu a lucrat după un plan de muncă personal ci, folosindu-se numai de programa ministerului, a căutat să realizeze cu elevii ceea ce permiteau condiţiile existente, adică uneltele şi materialul extrem de sărac.

Pentru clasa a V-a au fost prevăzute în program numai 4 ore în atelierul de lăcătuşerie, deci nu s-a putut pune problema activităţii practice propriu-zise, astfel încît cu această clasă s-au făcut două lecţii a cîte 2 ore, în care elevii au făcut cunoştinţă cu atelierul, prezentîndu-li-se sculele şi utilajul necesar unui atelier de lăcătuşerie; li s-au dat şi noţiuni de organizare a locului de muncă. Cu această ocazie, s-a insistat asupra uneltelor simple, comune atît lucrului în lemn cît şi lucrului în fier, pe care elevii le cunoşteau din etapa anterioară.

În lecţia a doua s-a vorbit despre materialele cu care se lucrează în acest atelier, prezentîndu-se diferite varietăţi de fier şi insistîndu-se asupra proprietăţilor fizice, chimice şi tehnice. Aceste probleme au fost puţin accesibile clasei a V-a, din cauza lipsurilor în cunoştinţele teoretice, şi au fost înţelese mai uşor de către clasa a VIII-a, unde s-au putut utiliza cunoştinţele anterioare de fizică şi chimie.

Trecerea la lucru în atelierul de lăcătuşerie a trezit un interes deosebit în rîndurile elevilor, mai ales după aceste două lecţii, cînd elevii au început să se familiarizeze cu atelierul. De la această dată şi pînă la sfîrşitul lucrărilor în atelier, nici un elev de clasa a VIII-a nu a lipsit nemotivat. Clasa a V-a s-a reîntors la 15 martie la lucrările practice pe lotul şcolar, unde a continuat lucrările agricole de primăvară.

Cu elevii acestei clase s-au executat însămînțări ale plantelor de primăvară, apoi s-a trecut la muncile de întreținere a culturilor. Cu tot regretul elevilor acestei clase că nu au continuat activitatea în atelierul de lăcătușerie, totuși ei au activat cu destul interes pe lotul experimental, manifestînd bunăvoință și interes pentru observarea dezvoltării diferitelor plante.

Cu elevii clasei a VIII-a s-a continuat activitatea în atelierul de lăcătușerie pînă la 20 aprilie. In a treia săptămînă, adică după 15 martie, clasa a VIII-a a trecut la lucrul practic de atelier. Lipsind însă materialul necesar acestor lucrări, s-a procurat sîrmă de la uzinele „Unirea" și diferite bucăți de tablă rebutate. Cu aceste materiale s-au executat îndoituri de sîrmă de oțel și, pe baza acestor exerciții, s-a confecționat de către fiecare elev un dinamometru. In construcția acestui aparat s-a insistat atît asupra corectitudinii tehnice, cît și asupra aspectului estetic. Mulți elevi au reușit să execute piese frumoase și corespunzătoare din punct de vedere tehnic. Cele mai multe dinamometre nu corespund însă tehnic, din cauză că sîrma era rebutată.

S-a trecut apoi cu elevii la exerciții de tăiere a materialelor cu ferăstrăul de metal și la pilirea suprafețelor rotunde, cilindrice sau conice. In urma acestor exerciții, fiecare elev a executat cîte un dorn sau punctator în 14 ore, în loc de 20 de ore cît prevede programul. Explicația acestei reduceri de timp constă în faptul că au lipsit pilele fine și deci nu s-au putut executa operațiunile de finisare.

Pe lîngă executarea obiectelor de mai sus, consecința cea mai importantă a muncii în atelierul de lăcătușerie este formarea unor deprinderi practice de folosire plină de grijă și eficace a sculelor pe care elevii le-au cunoscut. Cu ocazia executării dornului s-a observat dezvoltarea simțitoare a preciziei în apreciere, elevii dîndu-și interes ca piesa executată să corespundă dimensiunilor cerute. La aceasta a contribuit faptul că elevilor li s-au explicat operațiile ce aveau de executat, li s-a desenat obiectul în plan și în perspectivă și li s-a cerut să-l deseneze în caietele lor de lucru.

★

Intreaga consecință a introducerii și efectuării orelor de lucrări practice poate fi destul de greu apreciată acum; probabil că numai în anii viitori, cînd se va continua experiența începută, se va putea face acest lucru.

In acest prim an de experiență au existat multe situații care au contribuit la necunoașterea factorilor celor mai importanți care ar fi putut ajuta buna organizare și desfășurare a activităților practice, precum și contribuția efectivă a acestora la îmbunătățirea calității procesului de învățămînt.

Una dintre aceste situații este, după părerea noastră, faptul că profesorii școlii respective nu au fost instruiți în mod temeinic în legătură cu importanța și organizarea cea mai bună a acestei experiențe. Nici cel puțin profesorii de științele naturale și fizico-chimice n-au fost puși la curent cu problemele politehnizării, atît din punct de vedere teoretic cît și practic. Din această cauză nu s-a înțeles în suficientă măsură de către colectivul de profesori că politehnizarea învățămîntului înseamnă, în pri-

mul rînd, expunerea sistematică şi ştiinţifică a obiectelor de învăţămînt şi trecerea, numai pe această bază, la formarea deprinderilor practice.

Pentru că n-au înţeles acest lucru, majoritatea profesorilor s-au limitat la o legătură declarativă, formală: „căutînd să lege problemele de fizică de preocupările de atelier" (referatul profesorului de fizică). Consecinţa directă a urmăririi numai a acestei „legături" este că profesorii claselor respective n-au putut sezisa interdependenţa şi legătura interioară între lecţiile teoretice şi lucrările practice. Citäm, spre exemplificare, tot din referatul profesorului de fizică: „In genere, elevii prezintă interes pentru fizică. Nu aş putea spune în ce măsură a sporit interesul datorită lucrărilor practice", şi mai departe: „In ce priveşte deprinderile practice, am constatat la elevi o îndemînare la lucrările de laborator de fizică; ştiu să se descurce în mînuirea aparatelor. Nu aş putea spune însă în ce măsură aceasta se datoreşte celor învăţate la lucrările practice".

Din cele de mai sus reiese, credem, necesitatea instruirii speciale a profesorilor de la şcolile în care se vor introduce pe viitor elemente de politehnizare sau cel puţin a profesorilor de ştiinţe naturale, fizico-chimice şi matematici.

In ceea ce priveşte corelaţia dintre obiectele de învăţămînt şi lucrările practice, toţi profesorii şcolii apreciază ca pozitivă (deşi nu pot explica întotdeauna cauzele esenţiale ale acestei situaţii) influenţa orelor de lucrări practice asupra dezvoltării interesului pentru problemele de ordin teoretic.

Exemple: la orele de desen s-a constatat un interes crescut într-un mod cu totul deosebit pentru problemele desenului liniar şi tehnic, elevii mărturisind că se străduiesc să-şi însuşească aceste noţiuni, întrucît au nevoie de ele la lucrările practice. Profesoara de desen este de părere că chiar capacitatea de înţelegere a problemelor desenului în perspectivă a crescut foarte mult la elevii clasei a VIII-a A.

Profesoara de ştiinţele naturale arată că anumite lucrări practice pe lotul şcolar s-au executat mult mai uşor de către elevi, întrucît ele au fost parcurse teoretic şi însuşite temeinic la clasă. Printre acestea sînt amintite: pregătirea solului în vederea însămînţărilor, pregătirea seminţelor, determinarea puterii de germinare, iarovizarea etc. Aceeaşi profesoară semnalează cazul unor elevi din clasa a V-a care, dovedind multă dragoste pentru problemele practice de agricultură, şi-au organizat şi acasă cîte un mic colţ experimental.

Profesoara de chimie, deşi afirmă că: „materia ce se predă la clasa a VIII-a nu prea are legătură cu agricultura, nici cu tîmplăria şi fierăria", totuşi, mai tîrziu îşi dă seama că „elevii şi-au însuşit însă cunoştinţele de chimie, înţeleg structura diferitelor substanţe chimice şi multiplele lor întrebuinţări"... „întrucît interesul pentru obiectul chimie a crescut datorită lucrărilor practice". Acest lucru se observă la experienţe şi la lucrări de laborator: „elevilor le place să mînuiască aparate şi substanţe chimice şi sînt conştienţi că pot executa experienţele numai dacă au cunoştinţe teoretice".

La matematică, în mod deosebit, se semnalează creşterea interesului pentru rezolvarea problemelor cu caracter practic şi pentru construcţiile geometrice. Elevii au cerut, în nenumărate rînduri, ca la ore să se facă reprezentări grafice ale exerciţiilor şi problemelor pe care le rezolvă.

Deşi la începutul anului şcolar elevii au primit cu neîncredere introducerea orelor de lucrări practice, la sfîrşitul anului ei au dat dovadă că înţeleg importanţa acestor lucrări, ca şi avantajele pe care le-au avut ei în urma faptului că lucrează pe lotul şcolar sau în atelier.

Din chestionarul dat la sfîrşitul anului şcolar, elevii înţeleg importanţa acestor lucrări în primul rînd pentru întărirea şi aprofundarea cunoştinţelor teoretice.

Aşa de exemplu, elevul F. I. din clasa a VIII-a spune următoarele: „Pînă acum în şcoală am avut ocazia să acumulăm numai cunoştinţe teoretice. Acum, unele cunoştinţe teoretice le putem aplica în practică. Activitatea la orele de lucrări practice am început-o pe terenul agricol. Aici ne-au fost necesare cunoştinţele de botanică pe care le-am acumulat în clasa a V-a şi a VI-a. În felul acesta am făcut o recapitulare a acestor cunoştinţe".

Elevul M. F. din clasa a VIII-a arată că: „în primele ore de atelier, noi am făcut cunoştinţă cu diferitele unelte ale lăcătuşului. Acest lucru m-a ajutat să înţeleg despre ce este vorba în diferitele articole din „Ştiinţă şi tehnică" şi, în felul acesta, să-mi ridic nivelul cultural. Lucrînd cu fierul, am luat cunoştinţă personal de proprietăţile lui şi mi s-au întipărit bine în minte. Acest lucru m-a ajutat la chimie".

Cele mai multe aprecieri pozitive ale elevilor în legătură cu orele de lucrări practice se referă la aspectul practic al celor învăţate cu ocazia acestor lucrări. Astfel, elevul P. G. din clasa a VIII-a arată că: „cu ajutorul orelor de lucrări practice am putut să aplicăm unele cunoştinţe teoretice în practică. Astfel, am putut să ne facem anumite aparate care să ne ajute să facem experienţe la fizică".

Elevul O. A. spune următoarele: „pe terenul agricol am semănat multe soiuri de plante şi am plantat puieţi, acumulînd astfel o bogată experienţă în această privinţă. La lucrările practice de tîmplărie s-au realizat diferite obiecte utile şi frumoase în acelaşi timp. Astfel, am făcut încheieturi din lemn, un metru pe care l-am gradat şi stative pentru flori. După părerea mea, acestea au fost cele mai izbutite lucrări din timpul anului".

Elevul P. S.: „Am învăţat prelucrarea lemnului şi construirea unor obiecte din lemn. Am învăţat despre prelungirea pieselor şi îmbinarea lor, despre îmbinarea sub un anumit unghi. La lucrările de atelier mecanic am învăţat să lucrăm cu diferite unelte. Aceste lucruri ne vor folosi în viaţă pentru alegerea profesiunii în care vom munci".

Elevul P. A.: „La atelier am învăţat folosirea anumitor instrumente pe care pînă atunci nu le-am cunoscut sau nu le-am ştiut întrebuinţarea. Eu am învăţat întrebuinţarea unui instrument de precizie: şublerul".

Elevul S. D.: „Pînă acum am construit dinamometre (resortul elastic a fost construit de noi) şi dornuri. În aceste lucrări am folosit cunoştinţele de la chimie la recunoaşterea metalelor şi de la matematică pentru măsurători de precizie".

Diriginţii claselor semnalează că, în general, lucrările practice au contribuit în sens pozitiv la întărirea disciplinei în clasă, la întărirea colectivului de elevi prin accentuarea spiritului de tovărăşie şi ajutor reciproc. Cu toate acestea, mai ales datorită faptului că lucrările practice au fost conduse de trei profesori diferiţi, că pe linia organizării acestora în

sensul respectării cerinţelor n-a existat unitate, s-au comis şi unele abateri şi lipsuri nemotivate de la ore. De exemplu, la clasa a V-a s-a observat la orele pe lotul şcolar multă dezordine, cu care profesorul conducător a avut de luptat serios.

Din relatările elevilor amintim pe aceea a elevului M. E.: „Mie îmi plac foarte mult lucrările practice, pentru că ne vor ajuta în viaţă. De aceea, voi căuta să învăţ şi să mă port cît mai bine pentru a nu face clasa de ruşine, deoarece noi, clasa de lucrări practice, vrem să fim o clasă model".

★

O problemă mult dezbătută în legătură cu introducerea lucrărilor practice este de a şti dacă aceste lucrări supraîncarcă sau nu elevii.

Ţinînd seama de entuziasmul cu care elevii au executat aceste lucrări — mai ales în perioada atelierului de tîmplărie şi de lăcătuşerie — cît şi de progresul obţinut la învăţătură la anumite obiecte de învăţămînt, credem că aceste lucrări nu reprezintă propriu-zis o supraîncărcare a elevilor.

În acelaşi timp, lipsurile care au ieşit la iveală în organizarea lucrărilor practice şi în stabilirea orarului acestor lucrări au făcut ca de multe ori elevii acestor clase să manifeste oboseală în ziua următoare lucrărilor, dar mai ales să vină cu lecţiile nepregătite.

Situaţia la învăţătură, la sfîrşitul anului şcolar la clasele experimentale nu este cea scontată. Desigur că au existat mulţi alţi factori care au contribuit la acest lucru. Totuşi dacă judecăm comparativ situaţia clasei a VIII-a A, care a făcut lucrări practice, şi a clasei a VIII-a B, care nu a făcut aceste lucrări, se constată o diferenţă în avantajul clasei a VIII-a A.

★

Din cele arătate mai sus putem desprinde unele concluzii menite să ajute orientarea justă a eforturilor de politehnizare a învăţămîntului nostru [1]:

Activitatea continuă şi perseverentă a aceleiaşi persoane care îndrumă şi exprimă unitar exigenţa faţă de munca elevilor reprezintă o condiţie foarte importantă pentru realizarea deplină a efectului instructiv, şi mai ales educativ, al lucrărilor practice.

Efectul instructiv-educativ al lucrărilor practice (cu implicaţiile lor teoretice) creşte în raport direct cu gradul de coordonare dintre cunoştinţele dobîndite la disciplinele de bază şi activitatea practică în atelierul şcolar, sau pe lotul experimental — prin faptul că promovează însuşirea conştientă a deprinderilor practice de muncă în producţie şi, totodată, aprofundarea cunoştinţelor predate la curs.

Coordonarea activităţii practice cu cunoştinţele teoretice este just orientată numai pe baza cunoaşterii teoretice a problemei politehnizării, în general, precum şi a elementelor de politehnizare legate de obiectul de specialitate, în particular; acest fapt ajută la valorificarea, fără rezerve, a elementelor de politehnizare cuprinse în programele şcolare exis-

[1] În această parte, redactarea s-a elaborat cu ajutorul tov. Gal Teodor, şeful secţiei regionale de învăţămînt.

tente. Aceasta pune cu toată tăria problema instruirii politehnice a cadrelor didactice.

Lucrările practice efectuate la Școala medie nr. 6, în condițiile date, și-au atins, în mare parte, scopul instructiv-educativ urmărit: au promovat consolidarea și lărgirea cunoștințelor dobîndite, antrenîndu-le în procesul viu al muncii practice; au dus la formarea unor deprinderi de bază în mînuirea uneltelor, în folosirea materialelor, în confecționarea unor aparate sau figuri simple; au stimulat dezvoltarea și întărirea intereselor, a disciplinei și solidarității tovărășești și, cu deosebire, a atitudinii noi, creatoare, față de muncă și bunul obștesc.

Așa cum s-au desfășurat lucrările practice în anul școlar expirat, cu rezultatele lor pozitive, ele reprezintă germenele viitorului, noul, în învățămîntul nostru democrat — și tocmai spre acest *nou* se cere învățătorilor și profesorilor să-și îndrepte atenția cu toată răspunderea pentru menținerea, consolidarea și lărgirea primelor succese dobîndite în munca practică.

FOLOSIREA MIJLOACELOR LOCALE PENTRU REALIZAREA UNOR ELEMENTE DE ÎNVĂŢĂMÎNT POLITEHNIC

(DIN EXPERIENŢA ŞCOLII MEDII FETEŞTI, REGIUNEA CONSTANŢA)

Prof. *I. CIOBANU*
Metodist la Cabinetul pedagogic regional Constanţa

Într-o vitrină aşezată în holul Şcolii medii mixte din oraşul Feteşti puteau fi văzute după încheierea cursurilor şcolare ale anului 1955—1956 cîteva zeci de obiecte: încheieturi metalice, chei fixe, compasuri ş. a., fiecare purtînd o etichetă cu un nume.

În mijloc, o carte cu coperte galbene: „Învăţămîntul politehnic în şcoala de cultură generală". Alături, un citat din aceeaşi carte, scris vizibil:

„Învăţămîntul politehnic este acel învăţămînt care familiarizează pe elevi cu principiile fundamentale ale tuturor proceselor producţiei şi care în acelaşi timp îi formează copilului sau adolescentului deprinderile de a mînui cele mai simple unelte în toate ramurile de producţie.

Principiul învăţămîntului politehnic face parte integrantă din teoria ştiinţifică a comunismului decurgînd din analiza mersului obiectiv al dezvoltării industriei, din cerinţele marii industrii faţă de om. Învăţămîntul politehnic constituie unul din mijloacele cele mai importante care asigură dezvoltarea multilaterală a tuturor aptitudinilor omului într-o societate liberă" [1].

O expoziţie destul de modestă, după cum modestă, dar plină de învăţăminte, este activitatea pe care o reprezintă. Iată, pe scurt, în ce constă această activitate.

La începutul anului şcolar 1955—1956, consiliul pedagogic al şcolii a discutat posibilităţile de a îndeplini îndrumările Ministerului Învăţămîntului cu privire la legarea teoriei de practică în şcoli, la îndrumarea profesională a elevilor etc.; nu s-a ajuns însă la măsuri concrete. Singurul rezultat al discuţiilor a fost că profesorii şi-au îndreptat atenţia către Complexul C.F.R. Feteşti, situat în imediata apropiere a şcolii şi care dispune de un depou de locomotive, o uzină electrică şi cîteva secţii de întreţinere.

Documentele Congresului al II-lea al P.M.R., care trasează şcolii sarcini însemnate — printre care şi aceea de a îmbunătăţi învăţămîntul printr-o mai strînsă legătură a lui cu practica — au constituit imboldul necesar pentru acţiune. Astfel, începînd din luna ianuarie 1956, clasa

[1] *M. A. Melnikov*, „Învăţămîntul politehnic în şcoala de cultură generală", 1955, pag. 7.

a VIII-a, condusă de tov. Popescu D. în calitate de diriginte şi profesor de matematică-fizică, a început să lucreze cîte patru ore pe săptămînă, în patru secţii ale atelierelor C.F.R.: uzina electrică, secţia mecanică, secţia sculărie şi secţia telecomunicaţii. In vederea acestei acţiuni, conducerea şcolii, împreună cu a întreprinderii a examinat cu atenţie posibilităţile existente, a discutat cu maiştrii care trebuiau să îndrume activitatea elevilor stabilind măsuri de securitate a muncii, precum şi conţinutul activităţii elevilor. De asemenea, o şedinţă a comitetului de părinţi a fost consacrată pregătirii acestei acţiuni, astfel că toţi membrii comitetului, alături de cadrele didactice, au popularizat-o în rîndul părinţilor. In acest fel a fost determinată o atitudine justă, înţelegătoare din partea părinţilor.

Pregătirea părinţilor a determinat şi influenţa lor corespunzătoare asupra copiilor lor. Totuşi, pentru pregătirea elevilor s-au luat şi unele măsuri speciale:

a) In orele educative, dirigintele a dezbătut cu ei problema alegerii profesiunii.

b) In orele de desen, fizică, chimie s-au prezentat mai insistent elemente ale producţiei (angrenaje, aparat de sudură etc.), subliniindu-se legătura lor cu temele lecţiilor respective şi necesitatea de a le cunoaşte mai bine.

c) Au fost popularizaţi fruntaşii în producţie din atelierele C.F.R.

Pentru atitudinea elevilor faţă de practică este semnificativ faptul că elevii din clasele care n-au fost programate în ateliere s-au arătat nemulţumiţi.

Activitatea în cele patru secţii a avut ca elemente comune cunoaşterea şi mînuirea uneltelor simple (ciocan, pilă, daltă, şurubelniţă, punctator, ac de trasat, compas etc.), felul cum se produce şi se foloseşte electricitatea, iar ca elemente diferite cunoaşterea şi folosirea instalaţiilor din secţia respectivă: a) instalaţii telefonice şi telegrafice; b) diferite unelte de mînă şi mecanice; c) generatorii, transformatorii şi reţeaua electrică; d) maşinile-unelte (strung, raboteză, polizor, maşină de găurit). Repartizarea elevilor — băieţi şi fete — pe secţii s-a făcut după o vizită a întregului complex şi după ce inginerul şef al depoului le-a prezentat principiile de organizare a acestuia. Trebuie însă avut în vedere faptul că repartizarea pe secţii a fost determinată, în primul rînd, de spaţiul de care dispuneau acestea şi nu de cerinţele învăţămîntului politehnic [1]. Indrumarea lucrărilor practice ale elevilor a fost încredinţată maiştrilor şefi ai secţiilor respective care, în măsura în care au fost îndrumaţi de profesori — îndeosebi, de cel de fizică şi cel de desen —, au ţinut seama de cunoştinţele elevilor şi s-au sprijinit pe ele. Elevii au proiectat piesele ce trebuiau executate şi profesorul de desen a îndrumat şi apreciat această activitate şi la orele sale şi în atelier. Elevii s-au folosit în practică de cunoştinţele lor despre proprietăţile diferitelor metale, despre pîrghii, despre proprietăţile curentului electric, despre forţe etc.

In timpul activităţii practice, elevii erau plini de însufleţire, lucrau

[1] După părerea noastră, elevii trebuie să facă mai întîi cunoştinţă cu întregul sistem de organizare a producţiei, cu principalele procese tehnologice şi numai după aceea să adîncească studiul unui sector anumit de activitate către care elevul înclină şi în care se poate califica foarte repede.

cu mult interes. Interesul lor a fost menținut în primul rînd, de caracterul lucrărilor: obiecte uzuale. O influență pozitivă foarte mare a avut-o, de asemenea, prezența elevilor în mijlocul muncitorilor, al căror ritm susținut de muncă li s-a impus de la sine. Interesul elevilor a fost menținut și de perspectiva însușirii unei meserii.

În legătură cu acest ultim motiv — perspectiva însușirii unei meserii —, a fost nevoie să se tempereze zelul unuia dintre maiștri, care la început îndruma elevii chiar în acest sens, dînd lucrărilor un caracter unilateral: cunoașterea și manipularea instalației telefonice. El își luase angajamentul să-i califice pe elevi. De asemenea, unii părinți ai elevilor ar fi dorit ca fiii lor să-și însușească în cadrul școlii și o meserie. Și maiștrilor și părinților a trebuit să li se lămurească principiile învățămîntului politehnic în sensul citatului amintit mai sus. Caracterul unilateral al pregătirii elevilor a putut să fie evitat, în primul rînd, datorită curiozității lor, care i-a îndemnat să viziteze, în timpul lucrului, și celelalte secții ale complexului în care lucrau colegii lor și să-și cunoască, astfel, reciproc activitatea.

Aceste vizite în timpul lucrului n-au avut caracter întîmplător, ci dirigintele, sezisînd valoarea lor educativă, le-a dat un caracter mai mult sau mai puțin organizat, completîndu-le cu discuții în orele educative și cu măsura ca secțiile să-și împrumute reciproc uneltele și materialele necesare activității elevilor (de la secția sculărie au fost transferate mai multe truse de scule la telefonie și la uzină).

Dacă rezultatele materiale ale celor aproximativ cincizeci de ore de lucru sînt expuse în vitrina amintită, apoi, din punct de vedere instructiv-educativ, rezultatele sînt mult mai însemnate. În primul rînd, trebuie menționat că activitatea în atelier, care a însemnat un adaos de patru ore pe săptămînă la activitatea elevilor, n-a dus la scăderea nivelului lor la învățătură (acest lucru a reieșit din compararea situației lor cu a celor din clasa a VIII-a B, care n-au efectuat lucrări practice). Faptul se poate lesne înțelege dacă ne gîndim la două lucruri:

1. Activitatea fizică are un rol reconfortant pentru activitatea intelectuală.

2. Activitatea fizică desfășurată de elevii clasei a VIII-a A a avut, în cea mai mare parte a ei, o strînsă legătură cu cunoștințele predate în școală și a contribuit la consolidarea lor, îndeosebi la fizică, chimie și desen.

Pe lîngă influența pozitivă directă și practică asupra pregătirii intelectuale a elevilor, se poate vorbi și de o influență indirectă: profesorii, ținînd seama de timpul mai redus al elevilor pentru pregătirea temelor, au manifestat mai multă grijă în predarea lecțiilor, în alegerea temelor pentru munca independentă, au ținut o mai bună evidență a cunoștințelor elevilor. Cu alte cuvinte, ei au căutat să prevîntîmpine supraîncărcarea și rămînerea în urmă la învățătură a elevilor.

Valoarea instructiv-educativă a activității elevilor în ateliere constă, pe de altă parte, într-o îmbunătățire considerabilă a atitudinii lor față de muncă și față de tovarăși. Această creștere s-a putut constata și în orele educative în cadrul cărora li s-a analizat activitatea, cînd elevii au dat dovadă de mai mult simț de răspundere, de mai mult spirit critic, de mai multă inițiativă. Dar mai temeinic s-au verificat schim-

bările în bine în atitudinea elevilor tot în cadrul unei activități. În timpul vacanței, elevii școlii medii au fost chemați să sprijine o gospodărie agricolă de stat în munca de recoltare a produselor agricole. Felul cum au răspuns elevii clasei a VIII-a A la această chemare este semnificativ: ei s-au distins prin dîrzenia cu care au înfruntat arșița soarelui și oboseala, ei au fost inițiatorii — și înfăptuitorii — transportului apei la locul de muncă spre a se evita deplasările inutile. Tot ei au insistat pe lîngă profesorii care îi însoțeau să se țină evidența cantităților recoltate de echipe, determinînd astfel un spirit de întrecere.

Fără îndoială că atitudinea socialistă și noile aptitudini dobîndite de elevi prin activitățile practice se vor verifica în modul cel mai concludent după absolvirea școlii cînd vor intra efectiv în producție.

★

În regiunea noastră, ca și în celelalte regiuni ale țării, se înfăptuiește cu succes construirea socialismului, se dezvoltă numeroase întreprinderi industriale noi, S.M.T.-uri, stațiuni agricole experimentale, G.A.S.-uri și G.A.C-uri, organizate pe baze tehnice înalte și care cer un nivel de pregătire tot mai înalt al muncitorilor și tehnicienilor. De aceea, economia socialistă exercită asupra școlii o dublă influență:

1. Stimulează activitatea acesteia prin cerințele de cadre de care are nevoie, dă finalitate acestei activități.

2. Oferă mijloacele necesare realizării sarcinilor școlii. Cu alte cuvinte, dezvoltarea economiei socialiste oferă posibilitatea să răspundem just la întrebările: în ce direcție trebuie orientată pregătirea elevilor noștri? cu ce mijloace să realizăm această orientare?

Nu există nici o îndoială că frămîntările cadrelor noastre didactice în legătură cu realizarea învățămîntului politehnic, inițiativele care apar în acest sens, sînt determinate de existența și dezvoltarea continuă a economiei socialiste. După cum am arătat mai sus, Școala medie din Fetești a reușit să facă primii pași spre învățămîntul politehnic, realizînd o legătură practică cu producția în momentul cînd s-a orientat către întreprinderea socialistă apropiată. Pe baza acestor experiențe, noi ne-am convins de necesitatea contactului elevilor cu întreprinderea și a participării lor la munca productivă, chiar în cazul cînd școala dispune de o bază materială proprie (ateliere, lot experimental, laborator etc.).

Credem că nu este lipsit de semnificație următorul fapt: la aceeași școală a desfășurat, în anii trecuți, o foarte frumoasă activitate pe parcela școlară experimentală tov. profesor Foti Emilian, care în prezent lucrează cu tot așa frumoase rezultate la Școala de 7 ani din com. Titu-Tîrg, reg. București (vezi „Revista de Pedagogie" nr. 1/1956 și „Gazeta Învățămîntului" nr. 366 din 13 aprilie 1956, pag. 1 și nr. 382 din 3 august 1956, pag. 3). După plecarea tovarășului Foti de la Fetești, parcela experimentală a acestei școli a încetat să mai joace rolul pe care îl jucase mai înainte în înarmarea elevilor cu cunoștințe și deprinderi din domeniul agriculturii. Cum se explică această decădere? Se poate răspunde că aceasta se explică foarte simplu prin plecarea omului care era inițiatorul și animatorul activității respective. După părerea noastră, acest răspuns nu conține decît o parte de adevăr. Principala cauză a slăbirii activității despre care este vorba o constituie faptul că parcela experi-

mentală respectivă era — prin poziția ei și prin modul de organizare — un laborator, o creație artificială, fără o strînsă legătură cu sectorul economic respectiv.

Într-adevăr, se poate ușor verifica faptul că cele mai frumoase parcele școlare experimentale și cele mai utile din punct de vedere instructiv-educativ sînt acelea care țin o strînsă legătură cu unitățile agricole socialiste apropiate.

În regiunea noastră asemenea exemple există la școlile: Saraiu — raionul Hîrșova, Basarabi — raionul Medgidia, Cogealac — raionul Istria ș. a. Elevii acestor școli cunosc, sub îndrumarea profesorilor, lupta țăranilor muncitori pentru recolte bogate prin aplicarea agrotehnicii celei mai înaintate și ei se alătură acestei lupte, aplicînd pe parcela lor aceleași metode agrotehnice sau luînd-o chiar înaintea gospodăriei agricole.

În mod analog se poate vorbi despre atelierele de pe lîngă școli. Este adevărat că numărul acestora este deocamdată extrem de mic și din activitatea lor nu se pot încă trage concluzii. Ca și parcelele experimentale, atelierele de lăcătușărie, tîmplărie ș. a. sînt menite să înarmeze elevii cu deprinderile de mînuire a uneltelor simple și, tot ca parcelele experimentale, ele nu oferă posibilitatea cunoașterii principiilor fundamentale de organizare a principalelor ramuri ale producției socialiste decît dacă se organizează ca verigi ale acestora. Pornind de la această concluzie, la Școala medie din Feteşti s-a prevăzut pentru acest an școlar repartizarea în atelierele C.F.R. a unui spațiu mai larg pentru activitatea elevilor, ceea ce s-ar putea numi un atelier-școală; dar totodată se prevede și o participare a elevilor la procesul de producție, ceea ce asigură mai bine îndeplinirea acestei sarcini: cunoașterea practică de către elevi a principiilor de organizare a producției socialiste.

Trebuie oare să negăm rolul parcelelor școlare și al atelierelor școlare în realizarea învățămîntului politehnic? Nu poate fi negat acest rol. Trebuie însă recunoscut că atît munca pe parcela școlară cît și munca în atelierul școlii reprezintă numai o parte din cerințele învățămîntului politehnic. Orientarea elevilor în întregul sistem al producției se poate realiza numai printr-un ciclu complet de activități practice legate de planul de învățămînt al școlii medii. Și această concluzie s-a desprins din analiza activității clasei a VIII-a A. S-a văzut că elevii manifestă un interes cu atît mai mare față de munca productivă cu cît cunosc mai bine ansamblul procesului de producție respectiv și cu cît munca lor are un caracter mai creator, mai practic și mai util. Exercițiile mecanice de trasare, tăiere și ajustare a unor prisme din metal nu sînt în măsură să dezvolte interesele și aptitudinile elevilor pentru tehnică, pentru producția socialistă. Dar cînd prisma trebuie să devină piciorul unui compas, o cheie fixă și cînd elevilor li se dau explicațiile teoretice necesare asupra funcționării acestora, activitatea devine interesantă și, totodată, rodnică.

Caracterul multilateral al pregătirii ce trebuie dată elevilor a condus colectivul Școlii medii din Feteşti la următoarele măsuri pentru acest an școlar:

Clasa a VIII-a va efectua lucrări practice în condiții asemănătoare cu cele din anul trecut (în mai multe secții), dar va executa o programă mai precisă, întocmită de colectivul de profesori ai școlii în colaborare cu tehnicienii de la întreprindere, și legată atît de programa de fizică

a claselor a VI-a și a VII-a, cît și de programa anului în curs (clasa a VIII-a). Proiectul prevede următoarele lucrări:

1. Desenarea și descrierea uneltelor simple de lăcătușărie.
2. Desenarea, trasarea și ajustarea unor piulițe pătrate și exagonale.
3. O cheie fixă sau un compas de lungime.
4. O instalație electrică de luminat sau o sonerie, instalată pe o placă.
5. Material didactic: scripeți, balanțe etc.
6. Un magnet (ajustare, călire, magnetizare) sau electromagnet.

Pentru elevii clasei a IX-a, care și-au însușit deprinderile elementare de mînuire a uneltelor simple, se prevede cunoașterea mașinilor-unelte: strung, raboteză, mașină de găurit și mînuirea lor, cunoașterea mai aprofundată a mașinii cu vapori (locomotiva), a motorului cu explozie, a generatorului electric și a motorului electric, precum și sistemele de transmisie a forței: angrenaje, curele. În vederea participării acestor elevi în procesul de producție al complexului C.F.R., se studiază cu atenție problema repartizării elevilor pe echipe și a rotației lor la diferitele instalații (secții). Această practică va trebui să demonstreze dacă este posibil ca elevii să se orienteze în întregul sistem de mașini și mecanisme sau va trebui ca ei să fie legați de anumite ramuri (de exemplu, unii la uzină, alții la mașinile-unelte și alții la locomotive). În care dintre aceste alternative elevii se vor apropia mai mult de o calificare temeinică?

Ținînd seama de indicația dată de V. I. Lenin cu privire la conținutul învățămîntului politehnic, anume ca acesta să cuprindă — pe lîngă noțiuni de electricitate, aplicațiile ei în industria mecanică și chimică — și bazele agrotehnicii; ținînd și seama de specificul agricol al regiunii Constanța și de cerințele dezvoltării acesteia, colectivul Școlii medii din Fetești a studiat posibilitățile organizării, cu elevii claselor a VI-a și a VII-a, a unor lucrări practice agricole atît pe parcela experimentală cît și în gospodăria agricolă de stat Fetești. În acest fel începe să se contureze întregul ciclu de lucrări care vor da în anii viitori pregătirea politehnică a elevilor:

— Pentru clasele I—IV, efectuarea lucrărilor indicate de programa școlară de lucrări practice din 1955 și de celelalte programe (științe naturale, desen etc.).

— Pentru clasele a V-a și a VI-a colectivul s-a gîndit la o programă care să cuprindă lucrări practice agricole pe parcela experimentală și în G.A.S. sau G.A.C.

— Pentru clasa a VII-a lucrări de tîmplărie.

— Pentru clasele a VIII-a și a IX-a, lucrări în atelier, respectiv în uzină [1].

Pentru clasele a X-a și a XI-a, în mod obligatoriu, lucrări în agricultură, legate de mecanizarea acesteia, și lucrări la alegere.

Pe lîngă toate aceste învățăminte pe care colectivul școlii le-a tras din experiența sa, cel mai prețios trebuie considerat următorul: *Învățămîntul politehnic începe în clasă, prin predarea temeinică a bazelor știin-*

[1] Ulterior, a apărut programa de lucrări practice de atelier pentru clasele V, VI, VII și VIII, aprobată de Ministerul Învățămîntului cu nr. 70318/1956, de care va trebui să se țină seama.

ţelor şi prin efectuarea lucrărilor de laborator necesare înţelegerii fenomenelor studiate.

Aşadar, iată începutul.

★

„O şcoală a avut cutezanţa să-şi introducă elevii în atelierele întreprinderii apropiate, lăsîndu-i să se apropie de maşinile în funcţiune, să se murdărească de motorină, grafit etc., a încărcat planul de învăţămînt cu încă patru ore săptămînal, riscînd să supraîncarce astfel pe elevi"... şi altele şi altele.

Pe de altă parte, conducerea întreprinderii respective „s-a făcut vinovată" primind în ateliere persoane „străine", supraîncărcînd planul de lucru al maiştrilor cu îndrumarea elevilor, folosind materialele şi utilajul întreprinderii în scopuri „străine" de planul de producţie etc."

Cineva ar putea să judece şi în acest fel activitatea iniţiată la Şcoala medie din Feteşti. Ar mai exista şi alte temeiuri să ne îndoim de viabilitatea experienţei făcute la această şcoală. De exemplu, în spaţiul atelierelor abia a încăput efectivul unei singure clase (32 elevi). Cum vor putea fi cuprinşi toţi elevii şcolii, spre a se putea vorbi de generalizarea învăţămîntului politehnic? Punîndu-şi această întrebare, poate unele colective didactice au renunţat de la început să facă experienţa, socotind că ea tot nu va putea fi aplicată pe o scară mai largă. Iată însă că primul pas întreprins de şcoală în acest domeniu nou — activitatea elevilor în întreprindere — contribuie în foarte mare măsură la rezolvarea problemelor de viitor. Cu acest prim pas, şcoala a deschis poarta spre învăţămîntul politehnic.

După cum am arătat mai sus, problemele care se pun acum în faţa şcolii sînt, în ordine, următoarele:

1. Ce vom face mai departe cu elevii care au lucrat în ateliere? Pentru a găsi răspunsul, profesorii au mai studiat material documentar, s-au mai consultat cu specialiştii din întreprindere şi cu organele de îndrumare şi control ale Ministerului Învăţămîntului. Căutînd cu perseverenţă, au şi găsit răspunsul — după părerea noastră, cel mai just: elevii care au învăţat să mînuiască uneltele de mînă, vor trece acum să cunoască şi să mînuiască maşinile-unelte şi maşinile de produs forţă. După cunoaşterea tehnicii industriale, ei vor trece la aplicarea acestei tehnici în agricultură (clasele a X-a şi a XI-a).

2. A doua întrebare care se pune este: cum vom repeta experienţa cu clasa a VIII-a? Analizînd rezultatele experienţei din anul trecut, profesorii şi maiştrii au ajuns la concluzia că, deşi în ateliere diferite (din lipsa unui atelier încăpător), elevii trebuie să execute totuşi acelaşi program. După cum s-a văzut, ei s-au gîndit de pe acum la acest program care să asigure formarea deprinderilor de a mînui uneltele şi să contribuie la dezvoltarea aptitudinilor elevilor şi a interesului acestora pentru tehnică.

3. A treia problemă care s-a pus în faţa colectivului didactic a fost: ce vom face cu elevii claselor mai mici? Această problemă este acum rezolvată prin apariţia programei de lucrări practice elaborată de Ministerului Învăţămîntului. Dar, aşa cum se specifică în notele ei expli-

cative, aceasta lasă liberă şi mai departe iniţiativa şcolilor pentru folosirea mijloacelor locale.

Experienţa a ridicat o serie de probleme şi în faţa conducerii întreprinderii. Vom enumera numai cîteva probleme pe care tovarăşii din conducerea întreprinderii (şeful depoului, şeful uzinei electrice, şeful staţiei) şi le-au pus în legătură cu practica elevilor :

1. Dacă prezenţa elevilor în ateliere şi folosirea uneltelor şi a maiştrilor ca îndrumători ai elevilor nu sînt stînjenitoare pentru munca muncitorilor, deci pentru planul de producţie. Pentru a preveni un efect negativ, s-a şi luat măsura amintită de a repartiza elevii în mai multe secţii. Răspunsul pe care îl primim acum din partea tovarăşilor amintiţi este absolut favorabil continuării activităţii. În legătură cu aceasta este şi cea de-a doua întrebare :

2. Dacă elevii pot participa la realizarea planului de producţie al întreprinderii. Aşa cum a fost organizată experienţa în anul trecut, nu s-a pus problema participării elevilor la realizarea planului de producţie. Pentru anul în curs s-a preconizat însă participarea elevilor din clasa a IX-a la munca productivă a întreprinderii. Maiştrii sînt cei mai optimişti în această privinţă. La aceasta contribuie, în primul rînd, comportarea disciplinată a elevilor în cadrul practicii şi posibilităţile lor — dovedite — de a-şi însuşi foarte rapid priceperile şi deprinderile tehnice.

Vorbind de caracterul productiv al muncii elevilor, trebuie să reamintim că chiar în programul de lucrări al clasei a VIII-a (începătoare) s-a prevăzut confecţionarea de material didactic necesar şcolii şi alte obiecte uzuale.

Din cauză că şcoala nu dispune de spaţiu pentru atelier, deocamdată nu s-a pus problema transferării către şcoală a unor unelte şi materiale ale întreprinderii. Judecînd însă după atitudinea pe care tovarăşii din conducerea complexului C.F.R. Feteşti o manifestă faţă de problemele politehnizării, şi în general faţă de şcoala pe care o patronează, putem fi siguri că o vor înzestra în mod corespunzător.

Acestea sînt cîteva din perspectivele pe care le deschide şcolii legătura ei cu întreprinderea. Trebuie să subliniem hotărîrea şcolii de a face din această legătură o pîrghie pentru pregătirea temeinică a elevilor.

★

1. Realizări relativ mari cu posibilităţi mici, aşa poate fi apreciată experienţa Şcolii medii din Feteşti. Realizările constau, în primul rînd, în îmbunătăţirea pregătirii teoretice şi practice a elevilor şi, în al doilea rînd, în descoperirea unora dintre mijloacele de realizare a învăţămîntului politehnic în viitor pe o scară mai largă. Prin posibilităţi mici trebuie să înţelegem atît întreprinderea, care nu este nici mare nici foarte bine utilată, cît şi şcoala, ale cărei forţe sînt încă slabe — atît din punctul de vedere al condiţiilor materiale cît şi al cadrelor. Aceasta arată că există posibilitatea ca şi alte şcoli să folosească sprijinul unor întreprinderi industriale apropiate sau S.M.T., G.A.S.

2. Numai în funcţie de posibilităţile locale se pot stabili mai precis atît formele activităţii, cît şi conţinutul acesteia, putîndu-se realiza mai bine sarcinile învăţămîntului politehnic.

3. Unele erori ca: instruirea unilaterală a elevilor, ruperea activităților practice de pregătirea teoretică a elevilor, pot fi evitate prin asigurarea rolului conducător al profesorilor asupra întregii activități a elevilor.

4. Pregătirea cadrelor didactice din punct de vedere politehnic se poate realiza, într-o oarecare măsură, concomitent cu a elevilor, cu condiția ca ele să cunoască principiul învățămîntului politehnic și să colaboreze atît între ele, cît și cu tehnicienii la îmbinarea teoriei (pe care o cunosc) cu practica (pe care n-o cunosc).

5. Un început îndrăzneț și bine chibzuit aduce rezolvarea multor probleme de organizare și îndrumare a învățămîntului politehnic: cu privire la orarul școlii, la organizarea activității în afară de clasă a elevilor, teme pentru acasă etc.

DIN PROBLEMELE PEDAGOGIEI ȘI ȘCOLII SOVIETICE

DESPRE OBIȘNUIREA SISTEMATICĂ A ELEVILOR DIN CLASELE SUPERIOARE CU MUNCA ÎN ÎNTREPRINDERI[1]

(DIN EXPERIENȚA MUNCII ȘCOLILOR DIN R.S.S. UCRAINIANĂ)

M. I. ROZENBERG
Institutul de științe pedagogice al R.S.S.U.

După Hotărîrile Congresului al XIX-lea al P.C.U.S. în legătură cu trecerea școlilor la un învățămînt politehnic, s-au făcut încercări de a rezolva problema politehnizării numai pe calea perfecționării programelor cu privire la bazele științei și ale metodicii de predare folosită în școala medie. Însă, practica activității școlare a dovedit că, numai prin astfel de mijloace, fără măsuri speciale legate de învățămîntul prin muncă al elevilor nu poate fi înfăptuit învățămîntul politehnic.

Începînd cu anul școlar 1954/1955, prin planul de învățămînt pentru școala medie se prevede deja desfășurarea lecțiilor de lucru manual la clasele I—IV și a lecțiilor practice în atelierele școlare și pe loturile experimentale ale școlilor, la clasele V—VII. Experiența desfășurării unor asemenea lucrări practice arată oportunitatea lor în sistemul de învățămînt. Prin îndeplinirea în întregime a cerințelor prevăzute de programă elevii dobîndesc deprinderi prețioase în ceea ce privește autodeservirea, îndeplinirea celor mai simple operații de prelucrarea hîrtiei, pînzei, lemnului și metalului, precum și în ce privește folosirea instrumentelor pentru lucrul manual. Însușirea procedeelor și a mijloacelor de lucru manual dă pregătirea necesară pentru trecerea la munca mecanizată, la studierea operațiilor cu folosirea mașinilor și mijloacelor energetice, adică pentru munca în condițiile la care se găsește muncitorul și colhoznicul în economia socialistă a țării.

Începînd cu anul școlar 1955/1956, în clasele superioare ale școlii medii, au fost introduse lucrări practice cu privire la bazele construcției de mașini de electrotehnică și agricultură.

În Hotărîrile Congresului al XX-lea al P.C.U.S. s-a făcut un progres simțitor în dezvoltarea tezei marxist-leniniste despre îmbinarea învățămîntului cu munca în producție. În hotărîri se vorbește despre necesitatea obișnuirii elevilor cu munca din întreprinderi, S.M.T., colhozuri și sovhozuri, aceasta, în afara lucrărilor practice din atelierele școlare și de pe loturile experimentale.

Începînd cu anul școlar 1954/1955, în clasele a VIII-a ale unui număr de șase școli din R.S.S.U. s-a început munca experimentală de

[1] Din revista „Sovetskaia pedagoghika" nr. 8/1956.

organizare a învăţămîntului legat de producţie pentru elevii claselor superioare şi de studiere a diferitelor specialităţi în producţie în întreprinderile industriale, concomitent cu însuşirea disciplinelor de cultură generală. In anul şcolar 1955/1956 această muncă s-a continuat cu clasele a IX-a ale aceloraşi şcoli. La începutul anului curent specializarea în producţie a fost introdusă încă în 200 de şcoli, iar în prezent deja peste 500 de şcoli din republică desfăşoară o asemenea muncă.

Organizarea acestei munci a ridicat noi probleme pentru practica şcolii sovietice: alegerea specialităţilor pentru studiu şi a întreprinderilor pentru folosirea lor ca bază materială a învăţămîntului în producţie, alcătuirea planurilor şi programelor şcolare pentru desfăşurarea unui asemenea învăţămînt şi stabilirea legăturii corespunzătoare dintre învăţămîntul în producţie şi pregătirea de cultură generală a elevilor, alegerea sistemului practicii în producţie în diferite condiţii, prelucrarea măsurilor educative ale şcolii în condiţiile specializării în producţie etc.

Articolul de faţă este închinat tocmai rezultatelor preliminare ale acestei munci.

Alegerea specialităţilor în producţie şi folosirea bazei de învăţămînt în întreprinderi

Atragerea elevilor în sfera muncii productive din întreprinderi este legată de studierea unor anumite specialităţi. Familiarizarea superficială cu procesele de producţie nu poate sluji drept mijloc eficace pentru învăţămîntul politehnic, iar şederea de scurtă durată a elevilor într-una din numeroasele secţii ale întreprinderii pentru o studiere a lor „mai politehnică", nu dă rezultate pozitive. Totuşi, condiţiile de muncă din întreprinderile existente sînt de aşa natură, încît familiarizarea mai adîncă, chiar cu o ramură îngustă a producţiei, dă elevilor suficiente noţiuni politehnice.

Vom ilustra cele spuse mai sus cu cîteva exemple. Studierea unei serii de specialităţi în prelucrarea metalelor prin tăiere (lăcătuşărie, strungărie, frezare) atrage după sine familiarizarea elevilor cu bazele construcţiei de maşini, (piesele maşinilor, interacţiunea mecanismelor, transmiterea mişcărilor), ale electrotehnicii (dispozitiv de acţionare electrică, iluminat), ale construcţiei de materiale etc., iar o astfel de familiarizare dă elevilor posibilitatea să dobîndească noţiuni elementare în legătură cu numeroasele specialităţi adiacente (rabotarea, sfredelirea, şlefuirea, repararea maşinilor).

Studierea tehnologiei fabricării şi prelucrării ţesăturilor în întreprinderile textile şi de confecţie se leagă, de asemenea, de familiarizarea elevilor cu problemele construcţiei de maşini şi ale energeticii, caracteristice pentru celelalte ramuri ale industriei, cu problemele tehnologiei chimice etc.

Analiza politehnică a multor întreprinderi ne permite să tragem concluzia că studierea diferitelor specialităţi nu numai că e eficientă pentru învăţămîntul politehnic, dar şi asigură familiarizarea elevilor cu bazele producţiei în ansamblu şi cu o serie de ramuri ale ei, ceea ce este deosebit de important pentru alegerea liberă a profesiunii în viitor.

In alegerea de către elevi a specialităţilor de urmat trebuie să avem

în vedere existenţa bazei de producţie corespunzătoare din raionul şcolii respective. Trebuie să determinăm sensul politehnic al specialităţii alese (prezenţa legăturilor „înrudite" cu celelalte specialităţi, gradul de folosire a mecanizării şi a electricităţii, măsura în care aceasta corespunde particularităţilor de vîrstă ale elevilor şi pregătirii lor de cultură generală etc.). În practica muncii unor şcoli din republica noastră au avut loc cazuri cînd învăţămîntul în producţie, chiar în întreprinderi mari, cu o înaltă mecanizare, nu şi-a atins scopul, dacă nu s-a ţinut seama de condiţiile indicate mai sus. Astfel, spre exemplu, s-au întîmpinat mari greutăţi în pregătirea elevilor pentru specialitatea „şlefuitor de sticlă în optică", care nu corespundea pregătirii elevilor la fizică (optica se studiază abia în a doua jumătate a anului şcolar în clasa a X-a). Introducerea învăţămîntului în producţie la o serie de alte specialităţi în şcolile R.S.S.U. s-a dovedit oportună în practică.

Prelucrarea metalelor prin tăiere. În cadrul acestui profil, în şcoli se studiază strungăria, frezarea şi lăcătuşeria, însă există şi multe ramuri înrudite cu ultima specialitate (lăcătuşi: montatori, universali, reparatori, reparatori de instrumente, de locomotive, de aparate pentru control şi măsurat, lăcătuşi electricieni ş. a.). Pregătirea de cultură generală a elevilor le permite să treacă la studierea acestor specialităţi, începînd cu clasa a VIII-a. Aceste specialităţi se studiază în aproape 150 şcoli medii din R.S.S.U.

Electrotehnica şi radiotehnica. În cadrul acestui profil se studiază specialităţile: montatori electricieni, montatori de aparatură electrică de măsurat, electricieni-sudori, radiomontori, radiooperatori ş. a. Dar adeseori cunoştinţele elevilor privitoare la electricitate — de la cursul de fizică al clasei a VII-a — sînt insuficiente şi, e nevoie să introducem în planul de învăţămînt pentru pregătirea specială studierea în prealabil a bazelor electrotehnicii.

Mecanizarea agriculturii. Aceasta se referă la specialităţile: tractorişti, combaineri, mecanici pentru repararea maşinilor agricole ş.a. În acest caz, elevii studiază în clasa a VIII-a partea mecanică a acestor agregate şi tehnica de repararea lor. În clasele IX—X, corespunzător cu pregătirea elevilor la fizică, se studiază motoarele, echipamentul electric şi tehnica conducerii.

Industria textilă şi de confecţii. Specialităţile: ţesători, răsucitori, ajutori de maiştri, cusători, croitori, mecanici pentru repararea maşinilor de cusut. Elevii clasei a VIII-a sînt pregătiţi în vederea însuşirii acestor specialităţi.

Industria chimică. Aici se studiază specialităţile: laborant-chimist, chimist-operator.

În unele cazuri se alege pentru studiu o specialitate mai largă, cu scopul de a trece spre o specializare într-o ramură mai îngustă. Spre exemplu, la Şcoala nr. 1 din Novo-Kahovsk din regiunea Cherson elevii studiază specialitatea electricianului de profil larg, ceea ce le va da posibilitatea să se specializeze mai tîrziu ca lăcătuşi electricieni, montori electricieni, bobinatori, lucrători cu transformatorul etc.

În şcolile unde învăţămîntul în producţie cuprinde un mare număr de elevi se dă posibilitatea specializării elevilor pentru două-trei profesiuni. Majoritatea specialităţilor enumerate mai sus sînt studiate de

către toți elevii, totuși unele dintre ele sînt studiate cu preferință de către tineri sau tinere. De exemplu, fetele preferă studierea următoarelor specialități: țesătorie, lengerie, montarea de aparate; în grupa de prelucrarea metalelor ele preferă studierea frezării, și munca la strunguri-revolver. Tinerii studiază mai ales lăcătușăria și tehnica reparării mașinilor agricole.

Aproape toate școlile din R.S.S.U., în care a fost introdus învățămîntul în producție, dispun de o bază de învățămînt corespunzătoare. Multe școli sînt patronate de mari întreprinderi care dispun de o bază de învățămînt de prim rang; spre exemplu Școala nr. 70 din Kiev este patronată de uzina de motociclete, Școala nr. 94 din Harkov — de uzina de mașini de transport. Unele școli folosesc baza de producție a S.M.T. și a școlilor de meserii. În unele cazuri elevilor li se pun la dispoziție locurile de muncă ale muncitorilor din secții, iar în altele, elevii au posibilitatea să folosească aceste locuri doar parțial.

Învățămîntul în producție merge bine unde în prealabil se face analiza politehnică a întreprinderii, iar procesul de învățămînt se planifică potrivit sarcinilor învățămîntului politehnic. Prin analiza politehnică se stabilește în ce măsură în activitatea productivă a întreprinderii respective se oglindesc trăsăturile tipice proprii celorlalte ramuri de producție (în special, construcției de mașini și energeticii), gradul de mecanizare și de automatizare a proceselor de producție, metodele înaintate de organizare a muncii.

După exemplul unei asemenea analize a activității uzinei „Tocielectropribor" (uzina de aparate de precizie) din Kiev, unde elevii studiază specialitatea montatorului de aparate electrice de măsurat, s-a stabilit posibilitatea familiarizării elevilor cu mijloacele de prelucrare a metalelor (în secțiile mecanică, instrumentală, de matrițerie și de reparații), cu procesele învelișului galvanic (nichelarea pieselor), cu procesele de turnătorie, cu munca conveierului etc., adică cu o serie de ramuri de producție prevăzute de învățămîntul politehnic.

O asemenea evidență a posibilităților politehnice ale întreprinderii date în munca practică contribuie în mare măsură la folosirea mai bună a învățămîntului de producție al elevilor în scopul politehnizării.

Planurile și programele școlare pentru învățămîntul în producție

La început planurile și programele pentru învățămîntul în producție se alcătuiau separat în fiecare școală cu ajutorul personalului tehnic-inginerese din uzine și fabrici. Ministerul Învățămîntului din R.S.S.U., a stabilit doar ca în clasele VIII—X, unde se introduce învățămîntul în producție al elevilor, se fixează săptămîna de lucru de 36 de ore și 30 de ore sînt destinate studierii disciplinelor de cultură generală[1], iar 6 ore — studierii disciplinelor speciale și practicii în producție. În majoritatea școlilor, ultimele ore au fost repartizate astfel: 2 ore pentru pregătirea teoretică și 4 ore pentru pregătirea practică.

Pe măsura studierii primei experiențe făcute cu învățămîntul în producție s-a ivit necesitatea de a aduce unele schimbări atît în planul

[1] Din planul de învățămînt au fost scoase orele lucrărilor practice destinate pentru construcția de mașini și reduse orele pentru studierea geografiei și limbii străine. (Cu o jumătate de oră pe săptămînă).

de învățămînt, cît și în programa școlară. Anterior multe programe dublau pur și simplu volumul materialului corespunzător al instituțiilor de învățămînt din sistemul rezervelor de muncă. În ele nu se oglindea specificul școlii medii, și nici problemele învățămîntului politehnic. Însă, în școala medie lipsește posibilitatea pregătirii suficiente a unor cadre didactice calificate — lucru ce se realizează în școlile de meserii. Aici nu se poate acorda atîta timp, cît se acordă în școlile de meserii pentru învățămîntul în producție.

Elevii școlilor medii pot să studieze anumite specialități, să capete noțiuni teoretice de tehnologia producției, să dobîndească deprinderi în îndeplinirea unor anumite operații și de prelucrarea obiectelor corespunzătoare. Deprinderi mai adîncite pentru specialități care dau posibilitatea de a asigura o productivitate înaltă a muncii, se dobîndesc în procesul muncii practice. Pregătirea de cultură generală mai înaltă a elevilor din școala medie permite intensificarea studierii bazelor teoretice ale tehnologiei producției, în comparație cu cerințele programelor școlilor de meserii, și ușurează însușirea acestui material. Prin aceasta se și deosebește pregătirea specială a elevilor din școala medie de pregătirea muncitorilor calificați în sistemul rezervelor de muncă, unde se acordă mai mult timp pentru practica în producție a elevilor și se intensifică pregătirea lor profesională.

E necesar să avem în vedere că în ultimii ani, în programele de fizică și alte discipline s-au introdus multe probleme referitoare la bazele construcției de materiale și construcției de mașini, a căror studiere este prevăzută în programele unor discipline speciale. De aceea, nu trebuie dublat volumul materialului privitor la asemenea probleme în programele pentru pregătirea specială.

Mai departe, în procesul învățămîntului în producție s-a dovedit că nu trebuie să stabilim planuri uniforme la toate specialitățile. Spre exemplu, pentru specialitățile din grupa electro-radiotehnică este necesar să acordăm mai mult timp pregătirii teoretice preliminare a elevilor — decît este necesar acest lucru la specialitățile din grupa textilă și prelucrătoare de metale.

Spre deosebire de programele obiectelor de cultură generală, în studierea cărora elevii diferitelor școli medii se află în condiții asemănătoare, predarea disciplinelor speciale și desfășurarea practicii în producție, chiar la una și aceeași specialitate, poate să se deosebească serios în diferite școli. Cînd sînt puse la dispoziția elevilor locurile de muncă ale muncitorilor, reușim să familiarizăm succesiv pe elevi cu operațiile în producție la specialitatea dată, trecînd de la operațiile cele mai simple la cele mai complexe. În acest caz, programa poate fi structurată pe baza așa-numitului sistem de operații complexe de organizare a învățămîntului în producție — sistem care s-a dovedit util în școlile de meserii. Se pare că este mai greu să se planifice munca în școlile unde se aplică repartizarea individuală a elevilor pe lîngă muncitorii calificați. În aceste școli există tendința de a organiza învățămîntul pe baza unor operații succesive, dar nu totdeauna acest sistem dă rezultatele scontate.

În toate cazurile, în prima etapă trebuie să realizăm familiarizarea elevilor cu activitatea în producție a întreprinderii date, cu locul pro-

ducţiei respective în economia naţională, cu specialităţile de bază experimentate aici, cu bazele ştiinţifice generale ale producţiei respective. Atunci, învăţămîntul în producţie va avea caracterul unei practici generale în producţie la specialităţile respective şi va permite trecerea treptată de la practica pasivă la cea activă. După studierea operaţiilor fundamentale la specialitatea dată, în a doua etapă elevii sînt introduşi efectiv în activitatea de producţie, prelucrează independent piese noi simple şi îndeplinesc ordonat sarcinile de plan.

In planul şcolilor cu învăţămîntul în producţie se prevede studierea minimului de material teoretic şi desfăşurarea practicii în producţie, — practică necesară pentru studierea bazelor specialităţii respective.

Vom da cîteva exemple de planificare a procesului de învăţămînt la diferite specialităţi.

Prelucrarea metalelor prin tăiere. La specialităţile din cadrul acestui profil trebuie, în primul rînd, să familiarizăm pe elevi cu bazele construcţiei de materiale, care sînt necesare în vederea înţelegerii şi însuşirii proceselor de prelucrare a metalelor. Unele probleme ale construcţiei de materiale, studiate la cursul de fizică şi chimie, din clasele VIII—IX, nu se repetă în programele pentru pregătirea specială, însă materialul nestudiat se planifică pentru a fi parcurs parţial în clasa a VIII-a, iar în cea mai mare parte a sa — în clasa a IX-a, unde el se leagă de cursul de fizică (temele „prelucrarea termică a metalelor", „noţiunea de producţie de turnătorie", „prelucrarea metalelor prin presiune").

Mai departe, planul prevede familiarizarea elevilor cu bazele tehnologiei speciale. In ce priveşte strungăria, spre exemplu, materialul este repartizat în 130 de ore şi se eşalonează pe timp de 2 ani de învăţămînt (clasele VIII—X). In clasa a VIII-a, elevii fac cunoştinţă cu instrumentele de măsurat, cu construcţia strungului, cu operaţiile de strungărie fundamentale (strunjirea suprafeţelor exterioare, tăierea părţilor frontale şi a ieşiturilor, tăierea şanţurilor, sfredelirea, finisarea).

In clasa a IX-a elevii adîncesc cunoştinţele despre aparatele de măsurat, se familiarizează cu piesele de bază, cu construcţia şi principiile de funcţionare a maşinilor şi mecanismelor (mai ales, pe baza exemplelor de interacţiune a pieselor strungului), studiază diferitele tipuri de maşini şi continuă să-şi însuşească procesele de prelucrare a metalelor (tăierea filetului triunghiular, dreptunghiular şi trapezoidal, procedeele de tăiere rapidă, prelucrarea detaliilor cu instalaţie complexă).

Cursul se termină în prima jumătate de an a clasei a X-a, unde se studiază mijloacele de folosire raţională şi de verificare a strungului, metodele de organizare a muncii şi a locului de muncă şi principiile de muncă ale fruntaşilor şi inovatorilor în producţie.

In a doua jumătate de an a clasei a X-a se studiază bazele electrotehnicii, ţinînd seama de capitolul „electricitatea" de la cursul de fizică, parcurs anterior. Aici elevii fac cunoştinţă cu curentul monofazat şi trifazat, cu funcţionarea transformatorilor, a motoarelor asincronice şi a maşinilor cu curent continuu, precum şi cu aparatura electrică de dirijare.

Au fost introduse, de asemenea, schimbări în programa de desen, în care s-au accentuat cerinţele faţă de citirea desenelor tehnice şi faţă de întocmirea schiţelor unor piese.

În programele practicii în producţie s-a avut în vedere faptul că în cei 2—3 ani precedenţi, elevii care au trecut în clasa a VIII-a nu şi-au însuşit încă materialul prevăzut de programa de lucru manual pentru clasele V—VII. Munca lor practică în secţiile întreprinderilor este pusă de acord cu programa pregătirii teoretice şi are rostul ca la sfîrşitul perioadei învăţămîntului în producţie elevii să-şi fi însuşit tehnica procesului de producţie şi să poată îndeplini muncile complexe cu aplicarea cuţitelor din aliaje tari.

Conţinutul programei de lucrări practice la bazele construcţiei de maşini şi electrotehnicii se repetă într-o formă mai dezvoltată în programele de pregătire specială a elevilor şi, de aceea, nu mai sînt necesare lucrările practice introduse în planul de învăţămînt al şcolii de cultură generală.

Intr-un mod asemănător sînt alcătuite şi programele pentru specialităţile din grupa electrotehnică. Aici, pentru învăţămîntul teoretic se acordă 3 ore pe săptămînă în clasa a VIII-a şi 2 ore în clasele IX—X. În clasa a VIII-a elevii fac cunoştinţă cu bazele electrotehnicii şi cu montajele electrice şi fac practica în producţie la bazele specialităţii lăcătuşărie şi la îndeplinirea operaţiilor de bază în montaje electrice. În clasa a IX-a ei studiază instalaţiile electrice de forţă şi desfăşoară practica în producţie pentru montarea instalaţiilor de iluminat şi a celor de forţă. Elevii clasei a X-a fac cunoştinţă, la cursul teoretic, cu alimentarea cu curent electric, aparatura electrică şi aparatura de dirijare a motoarelor electrice, iar învăţămîntul practic îl desfăşoară în întreprinderi industriale şi în brigăzi de muncă.

La unele specialităţi există posibilitatea de a scurta timpul destinat învăţămîntului teoretic. Spre exemplu, în şcoala din Dunavek, unde elevii învaţă specialitatea ţesătorie, pentru învăţămîntul teoretic în total 80 de ore (38 în clasa a VIII-a şi 42 în clasa a IX-a). Aici, în clasa a X-a lipseşte învăţămîntul teoretic şi elevii fac doar practica în producţie.

Organizarea învăţămîntului în producţie

După cum s-a arătat mai sus, învăţămîntul în producţie s-a desfăşurat în anul şcolar 1954/1955 în clasele a VIII-a din şase şcoli (4 şcoli de la oraş şi 2 de la sat), astfel că în acest învăţămînt a fost cuprinsă doar o parte din elevi, cealaltă parte învăţînd de regulă în clase paralele. Organizarea învăţămîntului în producţie a fost precedată de o intensă muncă de lămurire în rîndul elevilor şi părinţilor în vederea familiarizării lor cu specificul specialităţilor alese şi cu condiţiile de muncă. În unele şcoli au fost organizate pentru părinţi şi elevi excursii speciale la atelierele întreprinderilor. Elevii doritori să urmeze acest sistem de învăţămînt au fost supuşi unui examen medical în vederea stabilirii posibilităţilor de primire a lor în condiţiile muncii din întreprindere.

Cu ajutorul conducătorilor de întreprinderi şi S.M.T. au fost alese cadrele (profesorii) pentru disciplinele speciale şi cadrele de conducere pentru practica în producţie, cadre care în multe cazuri în procesul de muncă au corespuns pe deplin aşteptărilor, deşi le lipsea o suficientă pregătire şi experienţă pedagogică. La uzina „Tocielectropribor" din Kiev, unde se desfăşoară învăţămîntul în producţie al elevilor Şcolii medii

nr. 66, inginerul Taranov planifică cu succes lecțiile sale, expune destul de limpede materialul de învățămînt, folosind pentru aceasta materiale didactice corespunzătoare, ceea ce a și dus la obținerea unor rezultate bune.

Kuzmin, maistru în atelierul de montaj al aceleiași uzine, a organizat foarte bine practica în producție, a repartizat bine pe elevi la locurile de muncă, i-a îndrumat sistematic, arătîndu-le la timp eventualele lipsuri în muncă — lucru ce a trezit la elevi un mare interes pentru îndeplinirea operațiilor în producție și pentru însușirea lor cu succes. Tov. Kuzmin a devenit un adevărat membru al colectivului școlii și găsește timp pentru a lua parte la reuniunile școlare, la „subotnice" — munca voluntară pentru înzestrarea și organizarea diferitelor terenuri etc. Toate acestea au făcut să crească mult autoritatea lui în ochii elevilor.

O mare însemnătate o are stabilirea contactului între colectivul uzinei și colectivul școlii. Unele școli au realizat lucruri bune în această privință. Chiar înainte de apariția elevilor în atelierele uzinei „KINAP" din Kiev, comitetul de întreprindere a luat în discuție problema relațiilor reciproce dintre muncitori și elevi și a hotărît următoarele:

1. Comitetul uzinei obligă pe toți membrii sindicatului să acorde un ajutor sistematic elevilor în învățămîntul în producție.

2. Responsabilul fiecărui atelier va urmări ca muncitorii să nu fumeze în ateliere în prezența elevilor, să se poarte cu aceștia cu respect și grijă părintească.

3. În vederea preîntîmpinării cazurilor de traumatism trebuie dusă în rîndul elevilor muncă de lămurire în problemele protecției muncii.

4. Președintele comitetului uzinei va ține o legătură permanentă cu diriginții din școală.

5. Se vor asculta periodic: 1. informațiile responsabililor de ateliere despre mersul învățămîntului în producție al elevilor, și 2. comunicările instructorilor despre activitatea lor cu elevii.

Experiența de aproape doi ani a acestei munci din școlile R.S.S.U. vorbește de la sine că asemenea măsuri, luate la timp, corespund pe deplin așteptărilor. Elevii și-au ales în mod conștient cutare ori cutare specialitate pentru studiu: aproape că noi nu am avut cazuri de elevi care să plece din clasele unde învățămîntul era legat de producție. N-au existat nici cazuri de traumatism. Între muncitori și elevi s-au stabilit relații prietenești.

Organizarea și desfășurarea lecțiilor la obiectele speciale și a lucrărilor practice în producție în întreprinderi au devenit măsuri pedagogice complexe și cu totul noi în practica muncii școlii medii.

Ținînd seama de faptul că învățămîntul în producție se desfășoară în întreprinderi și nu între zidurile școlii, a devenit necesară concentrarea numărului săptămînal de ore destinate acestui scop într-o singură zi, pentru ca astfel să se evite pierderea inutilă de timp cu mersul elevilor de la școală la uzină. În multe întreprinderi au fost repartizate în interiorul uzinei încăperi pentru desfășurarea lecțiilor teoretice din cadrul învățămîntului în producție. Numai în cazuri speciale, aceste lecții se desfășoară în școală.

Lecțiile de învățămînt teoretic se desfășoară peste tot în timp de 2 ore consecutive (cu pauză între prima și a doua oră). În cursul primului an aceste lecții au decurs în unele cazuri la un nivel metodic scă-

zut, ceea ce se explică prin calificarea metodică insuficientă a profesorilor. Din partea muncitorilor din învăţămînt nu totdeauna s-a acordat ajutor acestor profesori în planificarea şi desfăşurarea lecţiilor.

Lipsurile principale ale lecţiilor teoretice din cadrul învăţămîntului în producţie au fost: forma seacă a expunerii la lecţie a materialului de învăţămînt, organizarea insuficientă a evidenţei situaţiei la învăţătură, ruperea învăţămîntului teoretic de practica în producţie a elevilor, folosirea într-o mică măsură a materialelor didactice. In vederea înlăturării acestor lipsuri au fost luate toate măsurile corespunzătoare: în şcoli s-au organizat comisii metodice speciale de învăţămînt în producţie; în componenţa comisiilor au intrat, pe lîngă profesorii de discipline speciale şi conducătorii practicii în producţie, profesorii de fizică, de matematică şi desen. Aceste comisii au avut drept scop ca, prin folosirea mijloacelor corespunzătoare să dea un caracter pedagogic procesului de învăţămînt în ce priveşte pregătirea specială, şi să stabilească legătura între cursul teoretic şi practica în producţie, precum şi între disciplinele speciale şi cele de cultură generală.

La Şcoala medie nr. 14 din Kiev, comisia metodică a organizat asistarea reciprocă la lecţii a profesorilor, discutarea planurilor de pregătire teoretică şi practică a elevilor, a formelor de folosire a ilustraţiilor tehnice de specialitate la lecţiile de fizică şi chimie, a metodelor de evidenţă, a situaţiei la învăţătură a elevilor; comisia a examinat, de asemenea, şi alte probleme.

In afară de aceasta, s-a intensificat controlul asupra desfăşurării lecţiilor — controlul exercitat de către conducătorii de şcoli. Indicaţiile competente şi sistematice au contribuit într-o mare măsură la creşterea nivelului metodic al lecţiilor la disciplinele speciale şi la obţinerea unei mai mari eficacităţi a acestor lecţii.

Serioase greutăţi s-au întîmpinat în legătură cu lipsa materialelor didactice adaptate nivelului de pregătire al elevilor şi specificului învăţămîntului în producţie în şcoala medie. Ministerul Învăţămîntului al R.S.S.U. a hotărît să alcătuiască şi să editeze asemenea materiale pentru o serie de specialităţi. In momentul de faţă au fost alcătuite deja materiale didactice în legătură cu lăcătuşăria, strungăria, frezarea, electrotehnica şi radiotehnica, materiale pentru studierea tractorului şi a combainei, precum şi materiale privitoare la alte specialităţi.

Cel mai greu a fost alegerea sistemului de organizare şi desfăşurare a muncii în producţie. In munca şcolilor cu învăţămînt în producţie au loc următoarele feluri de practică în producţie a elevilor:

1. *Repartizarea individuală a elevilor pe lîngă muncitorii calificaţi.* Acest sistem se practică de aproape doi ani, spre exemplu în Şcoala medie nr. 14 din Kiev, pe baza condiţiilor uzinei „KINAP", unde se studiază strungăria şi lăcătuşăria. Elevii acestei şcoli sînt repartizaţi pe lîngă instructori calificaţi (lăcătuşi şi strungari), sub conducerea cărora ei studiază specialităţile arătate mai sus. Conducerea generală a practicii este încredinţată unui anumit inginer de la uzină, care execută instructajul muncitorilor.

Materialul necesar pentru lăcătuşărie este simplu şi, avînd la dispoziţie menghine obişnuite şi instrumente simple, elevii pot să lucreze independent. Uzina n-a putut să pună la dispoziţia elevilor strunguri şi

de aceea la început ei au urmărit efectuarea operaţiilor la strunguri de către conducătorul lor, au făcut cunoştinţă cu construcţia şi funcţionarea strungului, cu instrumentele de tăiat şi de măsurat. După aceasta, li s-a dat să efectueze unele operaţii dintre cele mai simple, ca de exemplu scoaterea afară a păpuşii mobile şi întărirea ei, montarea burghiului, întărirea unei piese prelucrate în colier etc. Insuşindu-şi aceste operaţii simple, elevii au putut trece la executarea unor operaţii mai complexe ca strunjirea unui fus, prelucrarea unei piese, tăierea unui filet cu bac de filieră etc., şi apoi la munca independentă la strung.

În cadrul acestui sistem nu este posibil să te bazezi pe deplin pe desfăşurarea continuă, complexă a studierii specialităţii. Este, de asemenea, greu să observi în mod sistematic legătura necesară dintre învăţămîntul teoretic şi cel practic. Totuşi, aceasta nu înseamnă că învăţămîntul practic este aici pe deplin separat. Dacă conducătorii practicii sînt totdeauna orientaţi asupra mersului învăţămîntului teoretic, este posibil să urmăreşti desfăşurarea continuă a studiului practic al diferitelor operaţii precum şi trecerea de la operaţiile cele mai simple la cele mai complexe.

Trebuie menţionat că printr-un astfel de sistem de învăţămînt se consumă mai mult timp decît prin aplicarea celorlalte sisteme. Totuşi, elementul său pozitiv constă în introducerea elevilor în munca de producţie chiar în prima perioadă a învăţămîntului în producţie.

2. *Organizarea învăţămîntului pe brigăzi.* În cadrul experimentării acestui sistem grupul de elevi se împarte în brigăzi de cîte 3—8 oameni (aceasta depinde de condiţii), care se repartizează pe lîngă maiştri. Maistrul ţine o legătură strînsă cu profesorul de tehnologie specială şi desfăşoară instruirea continuă a elevilor prin anumite operaţii. În acest scop, la fiecare lecţie maistrul repartizează pe elevi la locurile de muncă corespunzătoare.

Iată cum se aplică acest sistem la uzina de maşini de transport din Harkov, unde învaţă elevii Şcolii nr. 94, care studiază frezarea: 30 de elevi sînt împărţiţi în 5 brigăzi, repartizate pe lîngă maiştrii calificaţi ai atelierelor de reparaţii mecanice, de fierărie, de instrumente şi ai atelierului de piese metalice. În prima zi de lecţie conducătorul fiecărui atelier familiarizează pe elevi cu regulile de ordine interioară şi cu tehnica securităţii, după care predă brigada maistrului; acesta din urmă, la rîndul său, familiarizează pe elevi cu utilajul, cu locurile de muncă etc.

La fiecare din lecţiile următoare, maistrul desfăşoară 5 minute muncă de organizare, în care recapitulează rezultatele lecţiilor precedente şi determină scopul activităţii prezente. Maistrul verifică îmbrăcămintea de protecţie a elevilor, explică acestora mijloacele executării sarcinilor curente, după care îi aşează la locurile lor de muncă, unde elevii lucrează sub supravegherea muncitorilor calificaţi. În acest fel, se realizează însuşirea continuă a tehnicii executării unor anumite operaţii şi aceasta nu dăunează cu nimic muncii planificate a elevilor.

La Şcoala nr. 70 din Kiev, în care elevii învaţă strungăria la uzina de motociclete, se foloseşte, de asemenea, sistemul brigăzilor şi, fiecare dintre brigăzi se află într-un anumit atelier. Maistrul realizează executarea de către întreaga brigadă a aceloraşi operaţii, fapt la care contribuie existenţa locurilor de muncă eliberate pentru elevi.

Practica muncii după acest sistem oglindeşte avantajele lui în comparaţie cu sistemul precedent. Elevii îşi însuşesc mai repede deprinderile necesare. Aplicînd sistemul acesta de învăţămînt, este mai uşor de organizat evidenţa situaţiei la învăţătură a elevilor şi recapitularea rezultatelor pe teme.

3. *Sistemul de operaţii complexe.* Acest sistem presupune învăţămîntul în grup de elevi, în ordinea prevăzută de programă, şi executarea periodică a lucrărilor complexe de prelucrare a obiectelor care necesită aplicarea operaţiilor însuşite anterior. Acest sistem necesită existenţa unui atelier şcolar. El se aplică cel mai bine în şcolile de meserii, unde sînt create în acest scop condiţiile corespunzătoare: ateliere şcolare, utilaje şi materiale.

La început acest sistem se aplică numai în şcolile repartizate pe lîngă şcolile de meserii. Desfăşurarea învăţămîntului în producţie pe baza acestor şcoli dă elevilor posibilitatea ca în cursul primei etape să se ocupe cu studierea unor anumite operaţii şi abia mai tîrziu să se introducă în munca de producţie.

Sistemul acesta a fost aplicat cu succes şi în Şcoala nr. 54 din Kiev, unde elevii şi-au însuşit specialităţile strungărie şi frezare. Şcoala de meserii nr. 2 a pus la dispoziţia şcolii în anumite zile laboratoarele şi atelierele sale şcolare, iar elevii, în cursul primului an de învăţămînt, au obţinut succese însemnate în ceea ce priveşte specializarea în producţie.

Mai tîrziu s-a dovedit că tocmai în acest fel trebuie să fie desfăşurat învăţămîntul şi în condiţiile din întreprinderi. Elevii Şcolii nr. 66 din Kiev studiază specialităţile montorului de aparatură electrică de măsurat şi lăcătuşului în uzina „Tocielectropribor". Conducerea uzinei a hotărît să pună la dispoziţia şcolii cîteva ateliere unde munca se desfăşoară de obicei într-un schimb. Şcoala a primit pentru învăţămîntul în producţie două sectoare din atelierul de montaj (pentru specialitatea montorului de aparate electrice de măsurat). Elevii vin la uzină la ora 3 după masă. Ei studiază timp de 2 ore disciplinele teoretice în laboratoarele secţiei de pregătire a cadrelor, iar de la ora 5 cînd se încheie primul schimb în uzină, trec în ateliere la practica în producţie.

Practica este condusă de cei mai buni maiştri ai uzinei care pînă la ora aceasta se eliberează de munca lor de bază şi au posibilitatea să-şi concentreze întreaga atenţie asupra învăţămîntului în producţie al elevilor.

In acest caz, elevii lucrează cu toată grupa — execută aceleaşi operaţii şi primesc un instructaj uniform, ceea ce contribuie la însuşirea cu succes a specialităţii.

Astfel s-a procedat la Şcoala nr. 3 din Ternopolsk, unde elevii studiază arta croitoriei în condiţiile fabricii de confecţii. Invăţămîntul individual, la început, n-a fost bun nici aici. Elevii distrăgeau pe muncitori de la îndeplinirea muncii lor de bază; de aceea, administraţia fabricii a creat un sector special format din 18 locuri de muncă. Aici elevii, spre deosebire de sistemul individual de pregătire a cadrelor, studiază succesiv toate operaţiile croitului şi cusutului şi dau rezultate bune în această privinţă. In sectorul acesta lucrează numai fete. Băieţii ţin cursul în atelierul mecanic, unde studiază tehnica montării maşinilor

de cusut. O parte dintre ei lucrează în atelierul de croitorie și în atelierele electrice. Învățămîntul teoretic este organizat la fel pentru toți elevii.

În unele școli s-a hotărît să se înceapă învățămîntul în producție în interiorul școlii, adică în atelierele școlare care au fost amenajate în mod corespunzător acestui scop. După însușirea operațiilor de bază în producție, elevii au fost trimiși la lucru în atelierele întreprinderilor, unde ei sînt deja în stare să execute independent sarcinile de producție.

Astfel, în școli se perfecționează treptat sistemul practicii în producție, se îmbunătățește metodica organizării ei. Fără îndoială că în viitorul apropiat vor fi introduse și alte perfecționări suplimentare, care vor permite ridicarea calității acestei munci.

Legătura dintre pregătirea de cultură generală și pregătirea specială a elevilor

Pentru ca învățămîntul în producție să nu se limiteze în a da elevilor cunoștințe și deprinderi speciale, ci și să slujească drept mijloc al învățămîntului politehnic în școală, trebuie să stabilim o legătură în predarea disciplinelor corespunzătoare de cultură generală și a celor speciale. Disciplinele de cultură generală își au logica lor proprie în ceea ce privește construcția și nu pot fi subordonate pregătirii speciale; totuși, tezele științifice determinate prin aceste discipline pot fi ilustrate cu exemple din activitatea în producție la specialitatea dată. Pe de altă parte, procesele de producție studiate în decursul pregătirii speciale se bazează pe legile științelor studiate în școală.

De aici rezultă că stabilirea legăturii juste între profesorii de fizică, chimie, biologie și disciplinele speciale poate contribui în mare măsură la apropierea învățămîntului de viață, de activitatea practică a omului. Munca comisiilor metodice într-o serie de școli a și dus la stabilirea formelor unei asemenea legături.

În rîndul celorlalte discipline de cultură generală, un loc deosebit îl ocupă, firește, fizica. Fizica pune în lumină bazele științifice ale tehnicii actuale, iar legile acestei științe stau la baza activității în producție. În studierea fiecărei specialități elevii fac cunoștință cu aplicarea în practică a legilor fizicii. La specialitățile legate de prelucrarea metalelor prin tăiere, fizica găsește astfel de ilustrații tehnice ca: aplicarea penei la fiecare instrument de tăiat, apariția diferitelor mișcări mecanice în procesul deplasării pieselor strungurilor, a diferitelor instrumente și obiecte prelucrate, observarea în procesul prelucrării a proprietăților fizice ale metalelor (duritatea, rezistența, elasticitatea, plasticitatea etc.). aplicarea legilor dinamicii în interacțiunea cuțitelor și pieselor prin pornirea și oprirea mașinilor ș.a.m.d., transmiterea mișcării în mașini, apariția frecării dăunătoare și utile.

În industria textilă elevii pot să observe compunerea vitezelor în mișcarea suveicii, aplicarea frecării în frînele cu bandă și cu lanț ale mecanismului tensiunii bazei, a acțiunii pîrghiilor în frîna de înfășurat combinată, interacțiunea corpurilor prin lovirea camei (excentricului) pentru punerea în funcțiune a suveicii.

Aceste exemple, aduse de noi numai cu privire la capitolul „mecanica", demonstrează concret în ce măsură poate fi apropiată de viață

predarea fizicii, dacă ştim să folosim la timp experienţa în producţie acumulată de elevi pentru aplicarea legilor fizicii în tehnică. În procesul predării disciplinelor speciale, profesorii din şcoli au, de asemenea, posibilitatea să se refere la legile fizicii, chimiei şi altor ştiinţe studiate anterior. Studierea mijloacelor avansului longitudinal şi transversal al cuţitului se bazează pe compunerea mişcărilor mecanice; familiarizarea elevilor cu cutia de viteză a strungului este legată de materialul cu privire la diferitele feluri de transmitere; studierea practică a mijloacelor de ungere a strungului, răcirea cuţitului, studierea mijloacelor de dirijare a strungului se bazează pe proprietăţile frecării, pe transformarea energiei, pe principiul funcţionării mecanismelor simple etc.

În Şcoala nr. 1 din Nejinsk, regiunea Cernigov, şi în şcoala din Dunaveţk, regiunea Hmelniţki, au fost folosite în procesul predării exemplele enumerate mai sus. Rezultatele acestei legături reciproce s-au oglindit în cunoştinţele elevilor; în răspunsurile lor, dacă acestea ilustrează bine aplicarea legilor fizicii în tehnică.

Exemple asemănătoare pot fi date şi din experienţa predării chimiei şi a altor discipline.

În practica muncii şcolilor s-au născut unele procedee metodice interesante cu privire la stabilirea legăturii învăţământului cu producţia — procedee care au îmbogăţit simţitor sensul politehnic al unor discipline de cultură generală.

Lucrările practice de laborator la fizică în condiţiile din întreprinderi. Printre diferitele feluri de activităţi practice desfăşurate în şcoala medie în procesul predării fizicii, un loc deosebit îl ocupă lucrările practice de laborator la fizică. Desfăşurarea reuşită a acestora (alegerea tematicii corespunzătoare, experimentarea aparaturii necesare, folosirea metodelor raţionale) poate să contribuie în mare măsură la dezvoltarea învăţământului politehnic.

Lucrările frontale de laborator ale elevilor sînt deosebit de preţioase pentru familiarizarea lor cu cele mai simple aparate şi pentru a le forma deprinderile folosirii acestor aparate. Totuşi, pentru pregătirea elevilor în vederea activităţii practice viitoare, pentru dezvoltarea gîndirii lor ştiinţifico-tehnice, aceste lucrări sînt insuficiente. Aparatura şcolară simplă se deosebeşte mult de utilajul folosit în condiţiile din întreprinderi. Acest utilaj, mai ales în ultimii ani, se perfecţionează neîntrerupt, lucru ce se poate observa îndeosebi în laboratoarele fizico-tehnice bine înzestrate ale întreprinderilor noastre.

Metodele analizei fizico-tehnice actuale, folosite în fabrici şi uzine, se deosebesc într-o şi mai mare măsură de practica desfăşurării lucrărilor de laborator. În timpul excursiilor, elevii nu găsesc aproape nimic comun între mijloacele de producţie în cercetarea mărimilor pe de o parte, şi mijloacele pe care ei înşişi le aplică în laboratorul şcolii.

La Şcoala medie nr. 129, raionul Darniţki din Kiev, unde preda fizica P. K. Belaş, elevii din clasele superioare desfăşoară învăţământul în producţie la combinatul mătăsii, studiind specialităţile: ţesători şi ajutor de maiştri. S-a hotărît folosirea bazei întreprinderii respective şi pentru lucrările practice de laborator la fizică. Se ştie că tematica lucrărilor practice de laborator determinată de programa de fizică pentru şcoala medie, ca şi tematica lucrărilor frontale de laborator, se leagă de

cercetarea proprietăţilor fizice ale substanţelor (densitatea, căldura specifică, rezistenţa specifică, punctul de fierbere şi de topire etc.), adică se leagă de executarea unor lucrări de măsurare, care de fapt au loc şi în activitatea practică a întreprinderii date.

Indicii fizico-mecanici cei mai importanţi ai fibrei textile — materia primă de bază a combinatului mătăsii — sînt lungimea fibrei, fineţea (dimensiunile secţiunii ei transversale), greutatea specifică, rezistenţa, alungirea, umiditatea şi în anumite cazuri proprietăţile dielectrice. Anumite lucrări de laborator din cadrul acestei activităţi au fost consacrate determinării indicilor despre care s-a vorbit mai sus.

Elevii clasei a VIII-a de la această şcoală au executat operaţia de determinare a numărului metric al firului de mătase — operaţie ce se reduce la măsurarea lungimii, diametrului, volumului şi greutăţii. Elevii clasei a IX-a au determinat în laboratorul uzinei dependenţa dintre alungirea firului şi efortul aplicat. Munca a fost executată la o maşină de încercare la întindere — maşină care e folosită de obicei în uzină pentru experimentarea materialelor. Elevii clasei a X-a au determinat echivalentul electrochimic al nichelului, folosind agregatele electrolitice ale întreprinderii.

Lucrări asemănătoare pot fi desfăşurate şi în condiţiile altor întreprinderi din industria grea şi uşoară, ateliere S.M.T., colhozuri şi sovhozuri, schimbîndu-le în funcţie de posibilităţile existente.

Primele încercări de desfăşurare a lucrărilor practice de laborator la fizică în condiţiile din întreprinderi au fost iniţiate şi în celelalte şcoli ale R.S.S.U. In unele şcoli, în clasa a IX-a au efectuat lucrări de laborator pentru studierea transmiterilor cu curele, prin fricţiune, prin roţi dinţate etc. (în ateliere mecanice, la bazele de reparaţie ş.a.m.d.), pentru studierea motoarelor cu ardere internă (în S.M.T., garaje, autobuse etc.). In clasa a X-a s-au efectuat lucrări practice de laborator pentru încercarea acumulatorilor (în garaje, în secţiile raionale de poştă şi telegraf etc.), pentru studierea maşinilor electrice şi altele.

Desigur, nu toate lucrările practice de laborator de fizică trebuie să aibă loc în condiţiile din întreprinderi. Multe şcoli, care au posibilitatea să folosească baza întreprinderilor de care sînt patronate, S.M.T. şi colhozuri, pot să desfăşoare acolo o parte din aceste lucrări.

Studierea acestei probleme a dovedit că lucrările practice de laborator de acest fel contribuie la consolidarea legării teoriei de practică, la însuşirea mai bună de către elevi a bazelor ştiinţifice ale producţiei moderne şi la educarea disciplinei prin muncă; aceasta înseamnă că lucrările de laborator constituie o completare preţioasă la celelalte forme de activităţi practice ale elevilor (lucrările frontale de laborator, exerciţiile experimentale pentru acasă), adînc înrădăcinate în practica predării fizicii în şcoala medie.

Folosirea observaţiilor în producţie pentru executarea temelor pentru acasă la fizică. Unii profesori de fizică folosesc munca elevilor în uzină în scopul observării proceselor de producţie legate de studierea materialului curent. In procesul studierii mecanicii şi căldurii se cere elevilor să observe diferitele feluri de mişcări ale maşinilor şi mecanismelor, funcţionarea maşinilor, construcţia unor piese etc. Elevii înde-

plinesc aceste sarcini în procesul învăţămîntului în producţie, fără a consuma pentru aceasta timp suplimentar.

Observaţiile noastre confirmă că printr-o justă legătură reciprocă, ale cărei exemple le-am adus mai sus, nu numai că se obţine ridicarea calităţii învăţămîntului la disciplinele de cultură generală şi cele speciale, dar se înlătură supraîncărcarea elevilor. Profesorii de fizică menţionează că procedînd astfel elevii se interesează mai mult de disciplina respectivă, cunosc şi ştiu mai bine să folosească aparatele de măsurat, înţeleg legile ştiinţei. Priceperea de a folosi şi aplica datele ştiinţei în condiţiile din întreprinderi constituie ea însăşi acea trăsătură caracteristică activităţii inovatorilor şi raţionalizatorilor în producţie.

Cîteva concluzii preliminare

În momentul de faţă nu putem încă să tragem unele concluzii definitive cu privire la eficacitatea învăţămîntului în producţie în şcoli. În desfăşurarea acestui învăţămînt se introduc încă îmbunătăţiri şi perfecţionări atît în programe, cît şi în metodele de organizare. Totuşi, unele concluzii se impun încă de pe acum.

Ce a dat învăţămîntul în producţie pentru studierea diferitelor specialităţi? E posibilă însuşirea unei specialităţi în limitele planului de învăţămînt al şcolii medii? Experienţa şcolilor ne permite să spunem că, deşi timpul destinat învăţămîntului în producţie este limitat, pauza dintre lecţii e mare (o dată pe săptămînă), deşi lipsesc materiale didactice speciale, iar calificarea metodică a multor profesori pentru disciplinele speciale este nesatisfăcătoare, — chiar şi în aceste condiţii elevii au reuşit să-şi însuşească multe priceperi şi deprinderi preţioase.

După primul an de învăţămînt a fost desfăşurată neîntrerupt practica de vară de 3—4 săptămîni în producţie. În acest timp elevii au lucrat zilnic cîte 6 ore pentru desăvîrşirea pregătirii lor. Noi am observat că unii dintre ei deja au prelucrat independent piese de strung, alţii au lucrat ca ajutori de tractorişti şi combaineri, alţii, în sfîrşit, au îndeplinit operaţii de lăcătuşărie; în toate aceste cazuri s-a obţinut o bună productivitate a muncii.

Măsurile luate în ultimul timp pentru îmbunătăţirea planurilor şi programelor de învăţămînt, pentru editarea de materiale didactice şi ridicarea nivelului calificării metodice a profesorilor vor ajuta simţitor la creşterea calităţii pregătirii speciale.

Trebuie menţionată, de asemenea, rodnica influenţă educativă a învăţămîntului în producţie. S-a schimbat atitudinea elevilor faţă de muncă, inclusiv faţă de învăţătură. Unii elevi, care înainte se considerau drept coconaşi, muncesc acum cu un mare interes în producţie, se străduiesc să îndeplinească şi să depăşească sarcinile lor de producţie, respectă disciplina în producţie, regulile tehnicii securităţii, curăţenia şi ordinea la locul de muncă.

În condiţiile din producţie elevii se conving de marea însemnătate a învăţămîntului de cultură generală, de rolul însemnat al cunoştinţelor fizico-matematice în procesele de producţie, ceea ce contribuie la creşterea promovabilităţii la aceste discipline.

Tot atît de pozitiv se resimte rolul mediului înconjurător din întreprindere (lupta colectivelor de muncitori pentru îndeplinirea planurilor de stat, atitudinea negativă a masei de muncitori faţă de trîndăvie şi de manifestările amorale) asupra educării moralei comuniste la elevi.

In condiţiile învăţămîntului în producţie se formează un nou tip de elev, care ştie să îmbine învăţătura cu munca fizică.

La început ne-a neliniştit cel mai mult faptul referitor la modul cum se va oglindi învăţămîntul în producţie în pregătirea de cultură generală a elevilor. Oare nu va însemna aceasta o sarcină suplimentară care-i va face pe elevi să rămînă în urmă în însuşirea bazelor ştiinţei ? Experienţa de doi ani dovedeşte că aceste temeri au fost nejustificate. In multe cazuri promovabilitatea elevilor claselor cu învăţămînt în producţie a fost mai ridicată decît în clasele de tip obişnuit.

In ce priveşte supraîncărcarea, problema aceasta trebuie examinată cu foarte multă atenţie. Ştim că supraîncărcarea are loc în şcoală şi că înlăturarea ei constituie una din sarcinile cele mai importante ale ştiinţei pedagogice. In faţa lucrătorilor din domeniul pedagogiei stă sarcina de a raţionaliza în mod corespunzător planul de învăţămînt al şcolii medii, de a reduce volumul programelor la bazele ştiinţelor, ceea ce la rîndul său trebuie să micşoreze volumul de sarcini ale elevilor.

In activitatea claselor cu învăţămîntul în producţie există şi serioase lipsuri, iar despre unele dintre acestea s-a vorbit mai sus. Serioase lipsuri au loc în desfăşurarea practicii în producţie, care într-o serie de şcoli, este ruptă de pregătirea teoretică. Nu totdeauna metodica predării disciplinelor speciale e satisfăcătoare. Toate aceste neajunsuri trebuie înlăturate. Prin eforturile comune ale cadrelor didactice şi oamenilor de ştiinţă trebuie să fie găsite mijloacele cele mai eficace în vederea desfăşurării învăţămîntului în producţie al elevilor şi familiarizării lor cu munca în producţie.

DE PESTE HOTARE

CÎTEVA DATE ÎN LEGĂTURĂ CU SITUAŢIA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI DIN ALGERIA

CSENGERI I.

Ca şi în alte ţări coloniale, în Algeria, după cel de-al doilea război mondial, a început o perioadă de avînt a mişcării de eliberare naţională îndreptată împotriva imperialismului american şi francez, împotriva asupririi coloniale, a mizeriei şi a lipsei de drepturi a maselor muncitoare.

Partidul Comunist Algerian, sprijinindu-şi politica sa pe principiile internaţionalismului proletar, conduce cu hotărîre această mişcare de eliberare care continuă de peste o sută de ani, unind în această luptă pe muncitorii algerieni cu cei arabi şi europeni.

În iulie 1946, Partidul Comunist Algerian a lansat un program de luptă pentru eliberarea naţională, pentru pămînt şi pîine.

În 1949, Partidul Comunist Algerian, s-a ridicat hotărît împotriva includerii Algeriei în pactul nord-atlantic. În acest scop au fost organizate numeroase demonstraţii şi mitinguri pentru apărarea păcii.

Congresul al V-lea al Partidului Comunist Algerian, care a avut loc în 1949, a trasat sarcină organelor de partid să ia iniţiativa înfiinţării frontului democrat naţional care să unească toate partidele naţionale şi organizaţiile progresiste pentru continuarea luptei pentru eliberarea naţională a Algeriei de sub jugul imperialiştilor, împotriva pactului nord-atlantic. Congresul al V-lea al Partidului Comunist Algerian a constituit o demonstraţie strălucită a solidarităţii muncitorilor algerieni cu clasa muncitoare din Franţa şi celelalte forţe democratice iubitoare de pace.

Politica imperialiştilor francezi de asuprire şi deznaţionalizare a poporului algerian a cuprins toate domeniile vieţii sociale, economice şi politice. Aceasta se manifestă şi în politica şcolară, care s-a aplicat şi care continuă în Algeria.

Îndată după ocuparea Algeriei de către colonialiştii francezi, în 1830, au fost luate o serie de măsuri în scopul subordonării şcolii intereselor capitaliste. Chiar şi şcolile musulmane religioase au fost puse sub severul control al organelor franceze. În acelaşi timp numărul acestora a fost micşorat, creîndu-se doar un număr restrîns de şcoli speciale de tip european pentru o anumită clasă privilegiată.

Şcoala elementară are o durată de 3—4 ani, limba de predare fiind limba franceză. Pînă în 1952, şcoala elementară era divizată în două secţii A şi B. O secţie era pentru copiii algerieni, iar alta pentru copiii francezilor. Conţinutul programelor şi manualelor slujesc intereselor de clasă ale păturilor înstărite.

În mod formal, dreptul la învățătură este declarat pentru toate păturile sociale, căci rare sînt cazurile cînd un copil de țăran sărac ajunge să se prezinte la examenul de absolvire a școlii elementare. Deși obligativitatea învățămîntului elementar e prevăzută pentru toți copiii pînă la vîrsta de 14 ani, aceasta rămîne însă numai pe hîrtie, numărul analfabeților ridicîndu-se la peste 95% din populația algeriană.

Această situație este determinată de lipsa localurilor de școală, a învățătorilor și a creditelor necesare susținerii învățămîntului. Din aceste cauze nu pot fi cuprinși la școală peste 75% dintre copiii de vîrstă școlară. În același timp, în fiecare an se alocă credite din ce în ce mai mari pentru cazărmi, armament și alte mijloace pentru întreținerea armatelor de ocupație.

Învățămîntul mediu pentru copiii băștinașilor e reprezentat prin școlile musulman-religioase, unde primesc o educație exclusiv cu caracter scolastico-religios. Pe lîngă acestea, mai sînt cîteva școli medii franco-arabe tot pentru populația algeriană, care au program aproape comun cu școlile europene.

Copiii francezilor și ai altor europeni care se află în Algeria învață în școli medii speciale, asemănătoare cu școlile din metropolă. În aceste școli sînt admiși, pe lîngă cei amintiți, și un număr foarte mic de copii ai celei mai înstărite pături de algerieni.

Pentru a ne putea da seama de așa-zisele drepturi la învățătură ale populației algeriene, amintim, de exemplu, numai următorul fapt: în 1946, în Algeria existau 11 școli medii de băieți și 6 școli de fete, ambele avînd o populație școlară de 16 457 elevi: dintre aceștia, 15 155 sînt de origine franceză, 93 erau fii ai altor naționalități și numai 1 209 erau fiii algerienilor.

Tot atît de revoltător este și faptul că întreg conținutul învățămîntului este subordonat intereselor meschine ale imperialiștilor francezi. Școala algeriană are ca scop pregătirea unor muncitori harnici și supuși stăpînilor. Școlile speciale pregătesc copiii pentru profesiunea de agenți și spioni care să submineze lupta de eliberare a poporului algerian.

Situația în învățămîntul superior este și mai dezastruoasă. La universitatea din orașul Alger, accesul tinerilor se face numai pe baza diplomei de absolvire a unei școli medii franceze (licee, colegii). În momentul de față, la aceste universități studiază un număr de 5 000 de studenți. Dintre aceștia, numai 350 sînt algerieni, restul fiind francezi. Este trist că un popor de peste 10 milioane locuitori are numai 350 de studenți. Din acest fapt ne putem da seama cît de limitate sînt posibilitățile de culturalizare ale poporului algerian.

În toate școlile se predă în limba franceză și după metodele folosite în școlile din Franța. Din această cauză se ivesc numeroase dificultăți între învățătorii veniți din Franța și copiii algerieni care vorbesc limba arabă.

Aceste măsuri sînt aplicate cu scopul de a deznaționaliza poporul algerian, pentru a-i submina unitatea națională.

Lupta împotriva obscurantismului crește necontenit. Cei mai iubiți fii ai poporului algerian se ridică cu hotărîre și arată maselor de oameni ai muncii adevăratele intenții ale imperialiștilor francezi. Pe tărîm cul-

tural, activiști de seamă caută să mențină și să cultive frumoasele tradiții naționale ale poporului algerian. Aceștia au luat inițiativa înființării unor școli particulare, susținute de întreaga mișcare națională care de mai mult de 30 de ani s-a constituit ca o mișcare politică organizată. Prin donații și contribuții lunare s-a reușit să se asigure condițiile materiale de care au nevoie noile școli, mai ales cele de la sate.

Starea economică a populației, însă, a permis înființarea unui număr prea mic de asemenea școli (250—300), față de nevoile culturale ale algerienilor. Iată un exemplu din care rezultă setea de cultură a poporului algerian. În 1951, la Constantine s-a înființat o școală medie particulară. Încă din primii ani, școala a fost frecventată de peste 500 de copii veniți din toate colțurile Algeriei. Cu toate că posibilitățile materiale pentru întreținerea școlii sînt cît se poate de nesigure, rezultatele însă sînt de calitate, elevii obțin succese importante la învățătură.

Învățătorii din asemenea școli, deși persecutați de autoritățile franceze, fac adevărate acte de patriotism, educînd elevii în spiritul dragostei de patrie și al urii față de cotropitorii imperialiști.

Directorul unei școli particulare algeriene din Mostaganem a fost condamnat la 5 ani închisoare pentru faptul că a învățat elevii un cîntec patriotic. În general, persecuția împotriva acestor școli e destul de dușmănoasă. Datorită luptei poporului și năzuinței sale pentru făurirea unei vieți libere, în ciuda tuturor persecuțiilor școala populară algeriană va continua să trăiască și să se întărească.

Poporul algerian are o tradiție de luptă de mai bine de o sută de ani și rămîne credincios năzuințelor exprimate de eroii săi naționali, ca Abd-el-Kadir.

Coloniștii francezi au căutat să distrugă tot ce a avut mai valoros poporul algerian în trecutul său cultural. Cele mai frumoase clădiri religioase mohamedane au fost transformate în biserici pentru coloniștii francezi.

Agricultura precum și întreaga economie a Algeriei, înainte de a fi ocupată, era în stare să satisfacă cerințele populației. Astăzi, an de an această țară se ruinează, iar populația devine din ce în ce mai săracă.

Industrie pur și simplu nu există. Chiar dacă sînt cîteva mine de fier, sonde de petrol și mine de cărbuni, aceste bogății sînt transportate în Franța sau alte țări, unde sînt prelucrate și valorificate. Datorită faptului că în Algeria nu există o industrie, nu s-a dezvoltat un proletariat adevărat.

Din punct de vedere politic Algeria este privită de francezi ca o parte a Franței. Împotriva voinței lor, algerienii sînt considerați francezi. Ei au o administrație teritorială, care este compusă din francezi și algerieni, dar n-are putere legislativă. Alegerile se fac separat pentru francezi și separat pentru algerieni. Rezultatele alegerilor sînt totdeauna falsificate, așa că majoritatea deputaților sînt francezi sau servitori fideli ai colonialismului.

Aceste date sumare în legătură cu situația grea a învățămîntului din Algeria dau pentru o clipă la o parte pătura grea de întuneric, care a căzut peste adevărata viață a poporului algerian acum o sută și ceva de ani.

Sîntem convinși însă, că lupta eroică pentru eliberarea națională, pentru drepturi cu adevărat egale în toate domeniile vieții politice și sociale a poporului algerian, va reuși să învingă lanțul colonialismului francez, care stoarce venituri uriașe din munca oamenilor muncii din Algeria.

Cu această luptă dreaptă se solidarizează toți oamenii muncii din lumea întreagă. Orice victorie a poporului algerian, cîștigată împotriva imperialiștilor francezi, este urmărită și privită cu bucurie de toate popoarele lagărului democrat, care au scăpat pentru totdeauna de jugul capitalismului.

CONSULTAȚIE

IN LEGATURĂ CU PREGĂTIREA CONDIȚIILOR MATERIALE PENTRU DESFĂȘURAREA LUCRĂRILOR PRACTICE LA ȘTIINȚE NATURALE

L. POPOVICI

Un rol deosebit în rezolvarea sarcinilor instructiv-educative ale științelor naturale îl au lucrările practice efectuate de elevi, pentru cunoașterea concretă a naturii plantelor și animalelor, pe calea observațiilor, a experiențelor de laborator și a activităților cu caracter agricol, organizate în școală și în afară de școală.

Se știe că cele mai multe dintre lecțiile prevăzute în programa școlară, trebuie să fie legate de lucrările practice corespunzătoare, care se pot efectua în clasă, în laborator, la colțul naturii vii, pe terenul școlar experimental sau în activitățile extrașcolare, așa cum sînt excursiile, vizitele și munca direct în unitățile agricole.

Să ne oprim la cabinetul de biologie, unde se află laboratorul și colțul naturii vii, spre a arăta cum se pot asigura condițiile care să facă posibilă munca independentă a elevilor.

Considerînd că în predarea științelor naturale, cunoștințele teoretice trebuie să fie strîns legate de practica vie a elevilor, se cere ca fiecare școală să aibă un minimum de utilaje necesare lucrărilor practice axate pe conținutul lecțiilor din clasă.

Profesorul are datoria să se intereseze din vreme, dacă în laboratorul de științe naturale există utilajul și materialul viu sau conservat de care este nevoie în desfășurarea lucrărilor practice ale elevilor.

Pentru a realiza însușirea temeinică a cunoștințelor și formarea deprinderilor de muncă a elevilor, profesorul trebuie să ia din timp măsurile necesare în vederea desfășurării activităților practice în cabinetul de biologie, să asigure înzestrarea acestuia cu material viu sau conservat, să-și procure utilajele adecvate care să facă posibilă participarea la activitățile practice a unui număr cît mai mare de elevi.

În multe școli, profesorii de științe naturale se mulțumesc să stabilească în cadrul planificării trimestriale doar temele lucrărilor practice pe întregul an școlar și grupele de elevi care le vor îndeplini, însă ei se opresc numai la aceste măsuri inițiale.

Dar lucrările pregătitoare pentru desfășurarea lucrărilor practice ale elevilor, pe grupe sau individuale, trebuie să fie cu mult mai cuprinzătoare, ele nu se pot rezuma numai la planificarea lor și la organizarea elevilor, cu toată importanța pedagogică a acestora.

Faptul că cei mai mulți dintre profesori se opresc aici, îi pune în situația de a se găsi la datele planificate pentru anumite lucrări, fără să aibă pregătite condițiile materiale care să dea posibilitatea elevilor să studieze nemijlocit structura plantelor și animalelor și procesele fiziologice care se petrec cu creșterea și dezvoltarea lor.

Această lipsă de a privi în perspectivă problema lucrărilor practice ale elevilor este cu totul dăunătoare. Acest fapt determină încă în mare măsură forma teoretică predominantă a predării științelor naturale.

Într-adevăr sînt puține școlile în care profesorii îndrumează pe elevi ca să efectueze lucrările practice referitoare la fiziologia plantei, cu toate că acestea necesită un utilaj simplu, posibil de realizat cu mijloacele cele mai modeste.

De asemenea, profesorii de științele naturale folosesc în mică măsură materialul distribuit la lecțiile de botanică și zoologie.

În cele mai multe școli, elevii nu sînt îndrumați ca să folosească plantele și animalele de la colțul naturii vii pentru studierea caracterelor morfologice și biologice, pentru formarea deprinderilor de a observa, de a experimenta cu organismele vii, de a crește plante sălbatice, decorative și de cultură cît și animale mici în condiții de cameră.

Fără îndoială, că în multe cazuri, spațiul restrîns al clădirilor în care se află școala nu permite amenajarea unei încăperi speciale pentru cabinetul de biologie, în special dacă ne referim la școlile de 7 ani din mediul sătesc.

Dar sînt școli, care cu toate că au create condițiile materiale, preocuparea profesorilor pentru organizarea lucrărilor practice se manifestă destul de slab.

★

Unul din mijloacele importante prin care profesorul poate să asigure condițiile materiale necesare unor lucrări practice, constă în munca de antrenare și îndrumare a elevilor la anumite activități, care duc la completarea și îmbogățirea cabinetului de biologie a școlii cu materialele cu care se va experimenta.

Timpul cel mai favorabil pentru colectarea plantelor și a animalelor este în perioada vacanței de vară și toamna la începutul anului școlar, cînd în natură, în toate regiunile de pe cuprinsul țării noastre abundă flora și fauna cea mai variată.

În timpul vacanței de vară, cînd majoritatea elevilor își desfășoară activitatea în tabere și cluburi, se poate organiza în condițiile cele mai bune colectarea materialului natural care se găsește din plin în natură.

În organizarea acestor activități ale elevilor, profesorul trebuie să urmărească odată cu înzestrarea cabinetului de biologie și ridicarea volumului de cunoștințe ale elevilor, să le dezvolte înclinațiile, să le stimuleze inițiativa și aptitudinile lor creatoare, să le formeze deprinderi de muncă independentă.

Profesorul poate să antreneze elevii la confecționarea materialului didactic necesar cabinetului de biologie. La lecții, în adunări pe clase sau în ședințele cercului, profesorul poate să arate elevilor rolul care le revine în organizarea cabinetului de biologie. De asemenea demonstrează importanța unor plante și animale în efectuarea diferitelor experiențe. Totodată se dau indicații asupra locului de unde se pot colecta anumite plante și animale, cum se colectează, cum se transportă și de ce anume utilaje trebuie să se servească în acest scop.

De aceea se recomandă ca în laborator să existe plase de prins fluturi, instrumente pentru pescuit animale acvatice, cutii mari de tablă (botaniere) pentru transportat plantele, cutii de tablă cu orificii de aerisire pentru transportul animalelor vii.

Avînd la îndemînă asemenea utilaj elevii participă cu mai multă plăcere la acțiunea de colectarea plantelor și animalelor pentru școală.

Stabilirea sarcinilor individuale e bine să se facă la libera alegere a elevilor. În același timp însă, profesorul trebuie să dirijeze dorințele elevilor spre lucrările care să le fie accesibile vîrstei și aptitudinilor lor.

În această muncă este bine ca profesorul, într-un caiet, să țină evidența tuturor activităților organizate cu elevii în acest scop.

Pentru o evidență mai clară, profesorul poate să întocmească pentru fiecare elev o fișă cu următoarele rubrici: numele elevului, clasa, adresa unde locuiește, ce posibilități are de a descoperi și colecta materialul, de procurarea cărui material răspunde, în jurul cărei date va întreprinde acțiunea, cînd îl va prezenta profesorului și o rubrică pentru observațiile profesorului, care va menționa felul cum și-a îndeplinit sarcina elevul respectiv.

În acest fel, organizarea, îndrumarea și controlul activității elevilor în perioada de vară poate constitui obiectivul principal al muncii profesorului de științe naturale, în timpul cînd deși nu se țin cursuri, totuși profesorii trebuie să lucreze în școală.

Pentru a iniția pe elevi asupra felului cum se cercetează și se descoperă plantele și animalele din diferite biotopuri, pentru a explica și demonstra elevilor procedeele speciale de colectare a diferitelor viețuitoare și a felului cum se pot transporta, este necesar ca profesorul să planifice, încă la începutul anului școlar, cîteva excursii în natură în care elevii să poată acționa prin propriile lor forțe, după exemplul dat de profesor.

Excursii care au ca temă „colectarea plantelor și animalelor din pădure, baltă sau din cîmp" constituie pentru elevi o adevărată școală asupra felului cum se procedează la descoperirea și colectarea materialului dorit, din diferitele medii de viață cu asociațiile lor biologice specifice.

La sfîrșitul excursiei, materialele sînt aduse la școală, unde plantele destinate colțului naturii vii se plantează în ghivece sau în lădițe cu pămînt, iar animalele se trec în insectare, acvarii, terarii sau în cuști — după cum este natura lor.

În zilele următoare, materialele pentru preparate uscate sau umede sînt sortate, multe din ele servind la confecționarea materialului didactic.

Cu ocazia vizitelor la gospodăriile agricole colective și de stat, se poate urmări ca în scopul acestor vizite să fie cuprinsă și procurarea unor plante de cultură sau decorative pentru înzestrarea colțului naturii vii, fie ca plante vii, fie pentru conservarea lor în vederea pregătirii materialului demonstrativ pentru lecții.

De pe terenurile cultivate ale gospodăriilor colective ca și de pe cele cultivate individual, elevii pot să adune exemplare de plante parazite, de diferite ciuperci, (frunze de grîu parazitate de rugină, știuleți de porumb parazitați de tăciunele porumbului, frunze de vie atacate de mana viței și altele). De asemenea, aici elevii pot fi ajutați de profesor și de tehnicienii agricoli să recunoască unii dintre principalii dăunători animali ai agriculturii și să-i colecteze pentru completarea colecțiilor din școală.

★

Pe terenul școlar experimental, elevii cultivă principalele plante de cultură, care se predau la lecțiile de botanică. Aceste plante, conservîndu-se în diferite feluri servesc cu succes ca material intuitiv la lecții.

Cele mai bune exemplare se pot păstra, legate în mănunchiuri, sau fixate pe cartoane sau pe stative de lemn (cereale, bumbac, fasole soia etc.) sau ca exemplare izolate (floarea soarelui, porumbul etc.).

Astfel de materiale se găsesc la Școala medie de băieți din Roman, la Școala de 7 ani din comuna Cîrligi raionul Roman, la Școala pedagogică din Carei ca și în alte școli, unde sînt păstrate cu grijă cele mai bune dintre exponatele care servesc la organizarea expozițiilor agricole și la sărbătoarea recoltei.

Dintre toate măsurile de înzestrare a cabinetelor de biologie, aceasta este forma cea mai răspîndită în școlile noastre.

Pentru efectuarea lucrărilor practice în cabinetul de biologie sînt necesare materialele cuprinse în următoarele categorii :

— plante vii (sălbatice, decorative și de cultură) ;
— plante pentru conservat, ca material didactic ;
— animale vii ;
— animale pentru conservat ca material didactic ;
— utilaje de laborator ;
— utilaje pentru întreținerea plantelor și animalelor la colțul naturii vii ;
— diferite materiale necesare pentru confecționarea materialului didactic.

1. — În apele stătătoare, elevii găsesc ușor plante acvatice ca ciuma apelor, mătasea broaștei, care dacă sînt aduse la școală se pot ține un timp îndelungat în acvarii sau în borcane cu apă.

Ciuma apelor servește la plantarea acvariilor și la experiențe pentru demonstrarea fenomenului de fotosinteză.

Mătasea broaștei observată la microscop, ajută la intuirea structurii algelor filamentoase.

Elevii pot să aducă la școală multe plante sălbatice din pădure sau din cîmp, care trebuie însă transportate împreună cu pămîntul în care sînt înrădăcinate.

Aceste plante se așează la colțul naturii vii în lădițe de lemn, în ghivece sau în cutii goale de conserve.

Astfel mușchii de pămînt și ferigele se colectează de prin locurile umede și umbroase.

Mușchii și ferigele se folosesc de către elevi cînd studiază caracterele structurii și înmulțirea plantelor criptogame.

Puieții de conifere pot să fie plantați în lădițe la colțul naturii vii sau pe terenul școlar experimental.

La colțul naturii vii trebuie să existe exemplare reprezentative ale principalelor grupe sistematice, care se studiază la lecțiile de botanică din clasa a V-a și clasa a VIII-a.

Dintre monocotiledonate, în afară de graminee care la colțul viu se cresc din semințe, se mai pot pregăti din vreme bulbi de lalea, crini și zambilă din care plantele se dezvoltă bine în condiții de cameră, servind la analiza structurii florale a liliaceelor.

Cu privire la plantele dicotiledonate, se va ține seamă ca plantele de cultură să ocupe locul principal în cadrul reprezentanților vegetali de la colțul naturii vii.

Astfel din familia leguminoase, elevii pot să crească pînă la fructificare — în condiții de cameră — fasolea, mazărea, bobul. Din familia cruciferelor, elevii pot culege toamna cîteva exemplare de varză, care dacă sînt puse în lădițe sau în ghivece la colțul naturii vii, acestea își continuă creșterea și dezvoltarea.

Obținînd flori și fructe în timpul iernii de la aceste plante, elevii vor putea să studieze cum este alcătuită floarea de crucifere și vor putea urmări în general dezvoltarea plantelor bienale, în cel de-al doilea an de vegetație.

La fel se poate proceda și cu sfecla, prevăzută în programa de botanică de la clasa a V-a pentru studierea ei ca plantă tehnică și bienală.

La colțul naturii vii se pot crește și diferite plante din familia solanacee. Elevii procură cu ușurință semințe de pătlăgele roșii și tuberculi de cartofi, din care se vor obține în timpul iernii plantele necesare studierii particularităților morfologice și lucrărilor de hibridare vegetativă.

În același fel se procedează și cu principalele plante din celelalte grupe sistematice.

În scopul de a completa colțul naturii vii, profesorul poate să convingă pe elevi, ca să aducă la școală cît mai multe plante decorative ca : mușcate, begonia, tradescanția, fucsia, primule, ficusul și altele.

Acestea constituie materialul viu de bază pentru experiențele necesare la fiziologia plantei și pentru experimentarea diferitelor feluri de înmulțiri vegetative.

Elevii pot să colecteze fructele și semințele unor pomi, arbori și arbuști, cît și drajonii lor. Astfel se pot obține puieți de stejar, castan, nuc, liliac etc.

Exemplele date ne dovedesc cît de bogată și de variată poate să fie vegetația de la colțul naturii vii, pe care în cea mai mare parte ne-o oferă natura.

Plantele enumerate pot să servească fie ca material demonstrativ la lecții, fie că sînt studiate direct la colțul naturii vii pe grupe de elevi sau individual, fie că sînt folosite la experiențe, cu scopul ca odată cu însușirea temeinică a cunoștințelor să se formeze deprinderi de muncă independentă.

2. — Din păduri, de pe ogoare, din livezi și grădinile părinților ca și de pe terenul școlar experimental, elevii pot fi îndrumați să colecteze anumite organe ale plantelor sau chiar plante întregi, fie că sînt sălbatice sau de cultură.

Sub conducerea profesorului, elevii sortează materialul alcătuind colecții în serie, care se folosesc ca material distribuit la predarea lecțiilor de botanică.

Este necesar să se culeagă și să se păstreze pe cale uscată, multe frunze de urzică, din care se extrage ușor, prin fierberea lor în alcool, o soluție concentrată de clorofilă. În felul acesta toți elevii vor avea posibilitatea să aibă în fața lor o eprubetă cu soluție de clorofilă, care este necesară pentru punerea în evidență a pigmenților din frunze.

La lecțiile despre structura internă a rădăcinii și a tulpinii, e necesar să se facă observații microscopice asupra secțiunii din diferite rădăcini și tulpini de plante. În acest scop profesorul va căuta să procure cu elevii rădăcini și tulpini de plante (Piciorul cocoșului) care tăiate în fragmente mici se pot conserva în alcool. Pentru executarea unor secțiuni fine din aceste preparate, mai sînt necesare ramuri de soc, în a căror măduvă se introduc fragmente din rădăcina sau tulpina plantei, care se taie apoi cu lama sau cu briciul.

Ierburile perene, cerealele, legumele și unele plante medicinale se pot păstra sub formă de mănunchiuri. Plante întregi și viguroase de porumb cu știuleți și spic, exemplare mari de floarea-soarelui, de cînepă, colectate cu grijă de elevi trebuie și poate să existe în orice școală.

3. — La fel ca și pentru obținerea plantelor vii, elevii descoperă trăind în natură chiar animalele pe care le studiază la lecțiile de zoologie.

Din apele stătătoare, din infuzii de fîn, sub îndrumarea profesorului, elevii pot să crească culturi de protozoare necesare studierii morfologiei și felului lor de viață.

Pe plantele de baltă, elevii găsesc hidrele de apă dulce, care își pot continua viața la colțul naturii vii, în acvarii sau în borcane cu apă.

Din bălți și din ape curgătoare, elevii colectează cu plăcere moluște, crustacei, insecte de apă, pești și batracieni, cu care populează acvariile și terariile de la colțul naturii vii.

În diferite biotopuri, elevii găsesc rîme, insecte, reptile, păsări și mamifere mici (arici, veverițe etc.) care completează sectorul zoologic al cabinetului de biologie.

Deosebit de folositor este ca iarna să se întrețină în viață în ciubere mari cît mai multe broaște, care servesc la diferite experiențe.

4. — Multe dintre animalele amintite mai sus se pot colecta într-un număr mai mare, servind la alcătuirea colecțiilor preparate pe cale uscată sau umedă, la executarea disecțiilor, a scheletelor și chiar a împăierilor.

Ca și în cazul plantelor, elevii din orice școală pot găsi în natură animalele care se folosesc ca material intuitiv, la lecțiile de zoologie.

5. — Procurarea utilajului de laborator trebuie să preocupe în mod deosebit pe profesor.

Absolut necesare sînt eprubetele, baloanele de sticlă, tuburile gradate, tuburile de sticlă, cutiile Petri, Erlenmeyer, Berzelius, dopuri de cauciuc, stative, foarfeci pentru disecții, pense, care se pot procura cu prețuri destul de reduse de la magazinele Centrofarm.

De la I.M.D. se obțin potetometre, iar osmometrele se pot construi din diferite piese enumerate mai sus.

La stațiunile agricole există un număr mare de germinatoare, din care se pot ceda cîteva școlii din localitate, pentru experiențele cu semințele diferitelor plante.

Aceste utilaje sînt folositoare la efectuarea unor experienţe prevăzute în programa şcolară.

6. — Utilajele necesare pentru întreţinerea plantelor şi animalelor la colţul naturii vii ca, ghivece, borcane, lădiţe şi alte materiale se procură de elevi.

Sînt elevi, care fie singuri, fie ajutaţi de părinţii lor, execută terarii, acvarii, cuşti pentru păsări şi mamifere, folosind material lemnos, plasă de sîrmă şi sticlă.

7. — Încă de la începutul anului şcolar e bine să se prevadă procurarea diferitelor materiale care servesc la confecţionarea materialului didactic (borcane de diferite dimensiuni, formol, alcool, cartoane şi hîrtie de desen, foarfeci, plante, animale etc.).

Sînt multe preparate pe cale umedă şi uscată pe care le pot executa elevii sub conducerea profesorului, dar care necesită procurarea diferitelor mijloace prin care să se asigure pregătirea şi conservarea materialului natural.

★

Fără îndoială că în cabinetele de biologie pot să existe utilaje cu mult mai complexe (serii de truse pentru disecţii, lupe, cameră de lumină, sere mici de cameră, cîntare de precizie, voliere şi cuşti sistematice, lucrate în ateliere speciale), aşa cum se întîlnesc în şcolile sovietice. Dar cum în multe dintre şcolile noastre lipsesc chiar mijloacele cele mai elementare pentru lucrările practice ale elevilor, profesorii de ştiinţe naturale au îndatorirea de a le rezolva, pornind de la măsurile de bază.

Munca profesorului pentru pregătirea condiţiilor adecvate lucrărilor practice prezintă multe greutăţi care se pot învinge prin perseverenţă şi o justă organizare şi îndrumare a activităţilor elevilor în acest scop.

Astfel la Şcoala medie de băieţi nr. 13 din Bucureşti, profesoara a pregătit tot materialul cu care o grupă de 6 elevi din clasa a VI-a au experimentat creşterea la colţul naturii vii, a porumbului şi a fasolei soia în soluţii nutritive complete şi cu eliminarea unora dintre principalele elemente necesare nutriţiei plantelor verzi.

O altă grupă de elevi au crescut sfecla ca tip de plantă bienală în cel de-al doilea an de vegetaţie, obţinînd spre primăvară o plantă bine dezvoltată, cu flori şi fructe.

Pentru aceste lucrări, profesoara a dus anticipat o susţinută muncă organizatorică, prin care, cu participarea elevilor, a reuşit să procure următoarele materiale: cîntar de precizie, sărurile minerale cuprinse în soluţia nutritivă Knop, borcane de sticlă obişnuite pentru soluţiile nutritive şi pentru creşterea răsadurilor, un cilindru gradat, baghete lungi de sticlă, cutii Petri, hîrtie neagră, cartoane pentru capace, tuburi de sticlă pentru aerisirea soluţiilor, sfoară şi seminţe, ghivece cu pămînt şi rădăcini de sfeclă.

Tot sub îndrumarea profesoarei, elevii au adus dintr-o excursie făcută la munte, ferigi care şi-au continuat vegetaţia la colţul naturii vii în bune condiţii.

Profesorii de ştiinţe naturale de la Şcoala medie de băieţi nr. 12 din Capitală au asigurat din vreme o colecţie mare de raci de apă dulce şi de cărăbuşi, pe care i-au folosit ca material didactic la predarea lecţiilor despre aceste animale.

La colţul naturii vii de la Şcoala medie de fete nr. 15 din Bucureşti, elevele sub îndrumarea profesoarei au crescut unele plante sălbatice aduse din pădure, ca grîuşorul (Ranunculus ficaria), Silnicul (Glechoma hederacea), puieţi de stejar obţinuţi prin însămînţarea ghindei, liliac transplantat din grădina şcolii.

De asemenea, toamna trecută, elevele au pregătit o cultură de protozoare şi au adus cîteva plante de baltă cu hidre, studiind morfologia şi biologia acestor animale, corespunzător cerinţelor metodice.

Mijloacele necesare realizării lucrărilor practice ale elevilor la ştiinţele naturale se află cu prisosinţă în natură, dar ca materialul natural să ajungă un bun al şcolii, e necesară intervenţia sîrguincioasă a profesorului de ştiinţe naturale şi a colectivului de elevi pe care acesta îl conduce.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

REVISTA „INSTRUCTORUL DE PIONIERI" IUNIE 1955 — IUNIE 1956

Revista „Instructorul de pionieri" este o publicaţie care se adresează unui public larg de cititori, format din instructori de detaşamente şi instructori superiori, învăţători, profesori, directori de şcoli, activişti etc. De aceea, cuprinsul ei trebuie să fie bogat, variat, conceput la un nivel ideologic, politic şi pedagogic corespunzător şi prezentat într-o formă îngrijită, vie, atrăgătoare.

De la apariţia primului număr şi pînă în prezent, revista „Instructorul de pionieri" a jucat un mare rol în opera de educare a tinerelor generaţii în spirit comunist. Călăuzindu-se după hotărîrile Partidului şi Guvernului, luptă alături de celelalte reviste şi ziare pentru împiedicarea acţiunii influenţelor străine asupra conştiinţei copiilor şi tineretului din ţara noastră.

Învăţînd din experienţa şcolii şi organizaţiilor de pionieri şi Comsomol din U.R.S.S., folosind teoriile pedagogice şi psihologice sovietice, revista a căutat şi caută să răspundă sarcinilor care-i revin, dînd o interpretare justă fenomenelor şi o rezolvare firească sarcinilor care se ridică în faţa instructorilor de pionieri şi a cadrelor didactice, situîndu-se în primele rînduri ale celor care militează pentru crearea unei vieţi fericite, unei copilării de neuitat, copiilor de astăzi, participînd la abordarea problemelor noi şi actuale. Revista să arate nu numai ce trebuie făcut ca pionierii să-şi însuşească temeinic bazele ştiinţelor, să fie disciplinaţi, să manifeste curiozitate pentru studiu, dorinţa de a-şi lărgi orizontul cultural, ci să îndrumeze în acelaşi timp şi pe instructorii de pionieri cum să realizeze aceste sarcini, cum să procedeze pentru a se apropia de copii, a-i interesa, a-i organiza într-un colectiv unit, a-i educa în spirit patriotic şi internaţionalist proletar.

Făcînd recenzia numerelor apărute din iunie 1955 pînă în iunie 1956 ne propunem să arătăm şi gradul în care revista „Instructorul de pionieri" a ţinut seama de aceste sarcini, măsura în care a reuşit să generalizeze experienţa pozitivă şi să fie în pas cu cele mai actuale evenimente ale vieţii noastre sociale, politice şi culturale prin tematica abordată, importanţa diferitelor probleme puse în discuţie, calitatea consultaţiilor, promptitudinea răspunsurilor, prezentarea grafică şi aspectul general al publicaţiei.

Cu toate că în sumarele numerelor publicate în acest an articolele nu se grupează pe rubrici, la un studiu mai atent se poate observa că în revistă au apărut în special materiale în legătură cu: a) munca politico-educativă, b) metodica şi practica activităţii pionereşti, c) îndrumările necesare instructorilor începători, d) organizaţia de pionieri în luptă pentru cunoştinţe temeinice, e) educaţia prin muncă, f) munca tinerilor naturalişti şi a cercului micilor îndemînatice, g) educaţia fizică în unitate, h) educaţia estetică.

De asemenea au apărut din cînd în cînd consultaţii, articole de critică şi bibliografie, răspunsuri cititorilor, articole de popularizare a unor instructori fruntaşi, materiale în legătură cu situaţia copiilor din alte ţări la care s-au adăugat pe timpul verii diferite articole privind activitatea organizaţiei de pionieri în tabere.

Să vedem în continuare cum au fost reprezentate fiecare din rubricile amintite şi ce aspecte s-au dezvoltat în numerele publicate. Odată cu prezentarea şi aprecierea diferitelor articole ne vom strădui ca, semnalînd anumite lipsuri, să facem şi propunerile respective pentru activitatea de viitor a revistei.

Articolele referitoare la munca politico-educativă sînt menite să trezească dragostea copiilor faţă de Partid, să inspire respectul şi cinstea faţă de trecutul de luptă al poporului nostru pentru fericire. Dintre acestea menţionăm poeziile „Partidului" de M. Beniuc şi „Partidul" de M. Breslaşu (publicate în nr. 11/1955), prezentarea sub formă de fotomontaj „Cunoscînd locuri istorice" din nr. 12/1955, editorialele din decembrie 1955 şi ianuarie 1956 şi prezentarea cu titlul „Cu pionierii prin locurile unde se înfăptuieşte cincinalul" din nr. 2/1956. Deosebit de util pentru ins-

tructorii de pionieri considerăm că poate fi socotit articolul „Despre steagul roșu" apărut în nr. 11/1955 sub semnăturile lui Mira Iosif și B. Caragiale. Fără îndoială că în urma acestor povestiri scurte, dar emoționante și veridice, pionierii nu numai că vor înțelege mai bine ce simbolizează steagul roșu, dar se vor strădui să-l păstreze nepătat, întreg, cu cinste.

În acest număr sînt prezentate și o serie de articole care, fie că vorbesc de diferite succese economice și culturale ale țării noastre, fie că descriu marile construcții socialiste, fie că ne îndeamnă să ne cunoaștem și să ne iubim patria cu frumusețile ei naturale și istoricul de luptă al poporului, articole care tind să dezvolte dragostea de țară, patriotismul socialist, mîndria națională.

În acest sens trebuie remarcat articolul tov. Ion Pascadie, publicat în nr. 5/1956, cu titlul „Să cunoaștem viața patriei noastre și să participăm la ea".

Pornind de la ideea că „educația patriotică trebuie să plece nu de la frazele mari despre patrie, de la lozinci și citate, ci de la viața copiilor înșiși", autorul pune și rezolvă just problema eroismului de care pot da dovadă pionierii în condiții pașnice, problema educării patriotismului în acțiune, în cadrul diferitelor activități organizate local sau central, făcînd totodată unele propuneri instructorilor cu mai puțină experiență și inițiativă.

Este surprinzător însă cum cineva care înțelege așa de bine felul în care este necesar să muncești pentru a educa pe copii în spiritul patriotismului socialist, nu amintește de loc faptul că principala datorie patriotică a pionierilor este învățătura. În titlul articolului se spune „Să participăm la viața patriei". Sigur că pionierii participă la viața patriei în măsura forțelor de care dispun, antrenîndu-se în diverse munci sociale, inițiind diferite acțiuni de folos obștesc. Dar principalul în problemă constă de fapt în felul cum se pregătesc ei astăzi ca să participe mîine la viața patriei, cînd vor lucra pe șantiere și ogoare, în școli și alte instituții de cultură ca muncitori, tehnicieni, ingineri, profesori etc. Se poate obiecta că realizarea acestei sarcini principale depinde de cadrele didactice. Fără îndoială. Însă felul în care le realizează depinde în mare măsură de gradul în care organizația de pionieri s-a preocupat de formarea unei atitudini conștiente față de muncă la elevi, de dezvoltarea curiozității lor științifice, de stimularea dorinței de a cunoaște și a construi, de organizarea vieții copilului.

Tot în acest grup de materiale menționăm și articolele „Copilărie luminoasă" (nr. 6/1955) și „Realizări ale regimului democrat-popular oglindite în filatelie" (nr. 12/1955). Deoarece explicațiile și datele sînt însoțite de imagini, ele se parcurg cu plăcere, și astfel sînt mai aproape de cititor.

Dorind să educe tineretul ei cititor în spiritul dragostei față de Uniunea Sovietică, revista a publicat în acest timp, pe lîngă traducerile unor articole din revista „Vojatii" sub titlul „Să învățăm din experiența Comsomolului" și diferite materiale referitoare la lupta P. C. U. S. sau la istoria Uniunii Sovietice. Această intenție este lăudabilă și trebuie apreciată pozitiv cel puțin pentru faptul că revista n-a trecut pe lîngă evenimente de importanță mondială, ci dimpotrivă a căutat să le folosească în scop politico-educativ. Citățm în această ordine de idei articolul „Pe drumul lui Octombrie" (nr. 10/1955) și articolul „Lenin și problemele educației tineretului" (nr. 4/1956). Deși în ambele articole se dau date și se amintesc fapte interesante, deși nu se fac greșeli din punct de vedere marxist-leninist, credem totuși că asemenea articole într-o revistă ca „Instructorul de pionieri" ar fi trebuit să poarte un anumit specific. De exemplu, în „Pe drumul lui Octombrie" socotim că alături de datele convingătoare, cifrele elocvente privind succesele din țara socialismului victorios ar fi fost necesar să se arate și oamenii, oamenii sovietici, eroismul muncii lor, entuziasmul tineretului în opera de construire a comunismului.

În celălalt articol „Lenin și problemele educației tineretului" se pun și se explică probleme ca: educația comunistă prin muncă, cum pot deveni comsomoliștii adevărați comuniști, ce trebuie să facă tineretul pentru a schimba cu cinste vechea gardă. Credem însă că în acest articol ar fi trebuit să fie tratate mai pe larg multe din ideile expuse de V. I. Lenin în minunata sa cuvîntare la cel de-al III-lea Congres al Comsomolului.

După părerea noastră, ar fi fost necesar pentru instructori să se explice de ce Lenin considera că sarcina principală a tineretului este de a învăța, ar fi trebuit să se insiste asupra celor spuse de Vladimir Ilici în legătură cu *„ce"* și *„cum"* trebuie să învețe tineretul, în legătură cu școala veche și școala nouă, prelucrarea critică a culturii de veacuri, disciplina în muncă, morala proletară și morala burgheză, participarea tineretului la munca socială etc.

Materialele în legătură cu viața copiilor din alte țări, cu monumentele și frumusețile orașului Varșovia unde s-a ținut cel de-al V-lea Festival mondial al tineretului au contribuit de asemenea la educarea în spiritul internaționalismului proletar a instructorilor. Pe baza povestirii minunate a lui G. Osipov „Iusuf din Baku și Iusuf din Isfagana" și a poeziei „Purtătorul de ricșă" de Dimos Kendes (nr. 6/1956), instructorii au putut să vorbească elevilor despre viața grea a copiilor din țările capitaliste. Articolul „Prin locuri apropiate dar totuși necunoscute" de F. Kostal (nr. 7/1955) vorbește despre viața pionierilor polonezi. „Am cunoscut copiii Germaniei noi" de Eugenia Stanciu și altele furnizează o serie de date interesante din activitatea copiilor din țările de democrație populară, pe care elevii și pionierii noștri îi cunosc din ce în ce mai bine, legînd cu ei prietenii strînse.

În ceea ce privește materialele referitoare la metodica și practica activității pionierești, subliniem de la început contribuția lor la îmbunătățirea muncii din unități, la lămurirea diferitelor principii și metode ale activității pionierilor și instructorilor, la realizarea unei îndrumări competente și a unui schimb de experiență între cititori.

Astfel, în legătură cu consfătuirea pe țară a instructorilor de pionieri fruntași s-a publicat materialul „Învățămintele consfătuirii să capete viață cît mai curînd" (nr. 7/1955), în care s-au expus concentrat și concluziile discuțiilor cu privire la: locul și rolul organizației de pionieri în școală, educarea pionierilor în spiritul patriotismului socialist și internaționalismului proletar, educația prin muncă, caracterul atractiv pe care trebuie să-l aibă acțiunile pionierești. Apreciind pozitiv intenția revistei de a împărtăși tuturor celor interesați roadele consfătuirii amintite, trebuie să arătăm totuși că lămurirea locului și rolul organizației de pionieri în școală este făcută mult prea succint, că nu se vorbește nimic despre raporturile care trebuie să se stabilească între director, instructor și profesor, între director și raionul U.T.M., între director, instructor și organizația de bază P.M.R. din școală. Aceste lucruri viu discutate la consfătuire era necesar să fie expuse pe larg în revistă, tocmai fiindcă pe teren există confuzii și greșeli în această privință.

Pe linia articolelor în care se tratează problemele de bază ale muncii pionierești, merită să fie menționat și cel publicat în nr. 9/1955 intitulat „Mai mult conținut muncii pionierești", care pornind de la „greșelile terenului" lămurește ce se înțelege prin muncă de conținut și cum se poate realiza o asemenea muncă combătînd moralizatorii care înlocuiesc activitatea cu discursurile.

O altă problemă de care s-a ocupat revista a fost aceea a pregătirii și instruirii cadrelor de conducere, atît a pionierilor care dețin diferite responsabilități în cadrul unității cît și a instructorilor. În acest sens s-au publicat mai multe articole și anume: „Din preocupările noastre în munca cu activul pionieresc" semnat de Marin Pîrvulescu (nr. 9/1955) și „O problemă mereu actuală" de A. Elefteriu (nr. 12/1955). În aceste articole se discută o serie de aspecte importante ale muncii colectivelor de conducere cum sînt: acțiunea unitară a pionierilor din activ, dezvoltarea spiritului de independență și de răspundere al pionierilor activiști, instruirea activului pionieresc. Referindu-se la caracterul seminariilor ce se organizează cu activul tov. A. Elefteriu combate folosirea exagerată a referatelor, „prelucrarea copiilor", propunînd în locul șablonismului forme vii, interesante, variate de desfășurare a seminariilor. Considerăm că și critica și propunerile sînt binevenite, avem însă rezerve față de propunerea ca la aceste seminarii ce se țin cu președinții de detașamente, să fie învățați să coasă un nasture, să țeasă ciorapi, să mînuiască diferite unelte ca la rîndul lor să învețe detașamentul. Noi avem rezerve în această problemă. Iată de ce: deprinderile elementare de cusut și le formează copiii la orele de lucru manual cît și în cadrul cercului mîini îndemînatice. Cît privește deprinderea de a mînui diferite unelte nu se poate forma decît pe bază de exerciții repetate într-o perioadă mai mare de timp și nicidecum într-o singură oră de seminarii. Mai mult decît atît, mînuirea uneltelor n-ar putea fi împărtășită pionierilor decît de cineva competent, care stăpînește corect aceste deprinderi.

În legătură cu pregătirea instructorilor, revista a publicat, de asemenea, cîteva materiale dintre care citățm pe cel intitulat „Seminariile instructorilor de pionieri trebuie pregătite cu grijă" de Aura Glodeanu (nr. 1/1956) și articolul tov. Virgil Caraba „O lacună în pregătirea instructorilor din Pitești" (nr. 2/1956). Ambele articole sînt, după părerea noastră, extrem de importante prin problemele pe care le pun în atenția cititorilor, legate de ridicarea nivelului ideologic și politic al instructorilor în cadrul învățămîntului de partid organizat și de per-

fecționarea pregătirii lor profesionale prin dezvoltarea diferitelor referate prezentate la seminarii pe teme actuale ale muncii pionierești. Bazîndu-se pe material concret, autorii articolelor amintite au atins două din cele mai arzătoare chestiuni ale creșterii cadrelor de instructori de pionieri. Grija pentru formarea instructorilor, pentru stimularea lor la un studiu organizat și temeinic al marxism-leninismului și al pedagogiei constituie una din sarcinile de seamă ale organelor de conducere ale U.T.M.-ului. Neglijarea acestei sarcini duce la surprize din acelea de care pomenea cu regret tov. Longin Vintilă în articolul său din iulie 1955 cu titlul „Întotdeauna anii de muncă sînt și ani de succes?", duce pe de o parte la slăbirea vieții organizației de pionieri și a interesului copiilor pentru activitatea pionierească, iar pe de altă parte la delăsarea instructorului, automulțumirea și treptata lui degradare.

Menținerea interesului instructorilor de pionieri pentru munca lor, a dragostei pentru profesiunea aleasă este de asemenea o sarcină care revine organelor de conducere ale U.T.M. și revistei „Instructorul de pionieri". Îndeplinirea acestei sarcini este cu atît mai necesară cu cît s-a observat mai ales faptul că unii instructori socotesc că munca aceasta constituie numai o fază de tranziție către postul de învățător. Înregistrînd acest fenomen dăunător activității pionierești, revista s-a hotărît să publice în nr. 11 din 1955 un articol al tov. Aurel Georgescu intitulat „Popas pe un drum deosebit", tocmai în scopul de a scoate în evidență frumusețea muncii de instructor. Dacă intenția revistei este cît se poate de lăudabilă, trebuie spus că rezolvarea dată problemei în articole nu este dintre cele mai juste.

Dorind să vină în ajutorul instructorilor și să-i stimuleze la o autoperfecționare, revista a înființat o serie de rubrici cum sînt: carnetul instructorului, consultații în ajutorul instructorilor începători, critică și bibliografie și discuții.

Apreciem străduința de a prezenta material cît mai bogat la carnetul instructorului și critică și bibliografie. Socotim însă că instructorii începători au fost foarte puțin ajutați în anul 1955—1956. Mai mult încă, indicațiile care se dau în legătură cu planul de muncă vin cam tîrziu, în luna februarie, adică pe la jumătatea anului școlar parcurs. Asemenea sfaturi sînt mult mai eficace dacă se dau la începutul sau chiar înainte de începutul anului școlar.

Un capitol special l-au format discuțiile în jurul problemei „pe care instructor îl iubesc mai mult copiii?"

Acest capitol este bine orientat. A fost conceput în așa fel încît să cuprindă o problemă de bază a muncii cu pionierii.

Problema pusă a avut însă darul să antreneze la discuții un număr mare de participanți. Cei mai mulți care au luat cuvîntul au subliniat o trăsătură sau alta de caracter pe care este necesar să le aibă un instructor. Greșelile exprimate în unele discuții au fost îndreptate pe parcursul discuției de alți participanți, iar concluziile generale s-au tras în articolul „Instructorul de pionieri — un prieten mai mare și un educator respectat" din nr. 1/1956. Articolul redacțional amintit considerăm că trebuia să insiste în concluzii asupra tuturor condițiilor pe care este necesar să le întrunească un bun instructor.

În 1933, N. K. Krupskaia, într-un discurs, spunea cum trebuie să fie un bun instructor de pionieri: „...în primul rînd, instructorul de pionieri trebuie să știe să învețe, în al doilea rînd trebuie să fie pregătit din punct de vedere politic, în al treilea rînd să fie activist social, iar în al patrulea rînd să cunoască copiii și să știe cum să-i organizeze"[1].

În afară de problema pregătirii generale a cadrelor de conducere ale organizației de pionieri și formele prin care se poate realiza această pregătire, o preocupare a revistei a constituit-o și popularizarea metodelor de lucru specific pionierești, combaterea unor practici greșite, a diferitelor acțiuni interesante, reușite, a succeselor educative obținute în diverse unități din țară.

În foiletonul „Nerecunoscătorii", tov. Virgil Caraba critică de exemplu, cu multă dreptate, felul în care se organizează pe alocuri adunările pionierești avînd la ordinea de zi cîteva discursuri și prelucrări ținute de cei mari, în mod demonstrativ și neinteresant pentru copii. Aceeași problemă se ridică și în scrisoarea către redacție cu tema „Jos cu plictiseala", semnată de Mihai Chelaru în nr. 5 din 1956. O formă specifică de muncă a organizației de pionieri o constituie adunările cu temă, menite să contribuie la educația comunistă a copiilor, să le stimuleze inițiativa și să le orienteze gîndurile și acțiunile. În articolul său „Pentru ca adunările cu temă să-și atingă scopul", tov. Marghit Dascălu arată foarte just că „adevărata verificare și apreciere a reușitei adunării vine odată cu timpul". De aceea, adunarea cu temă

[1] *N. K. Krupskaia*, Despre pionieri, Edit. Tineretului, 1952, pag. 128.

trebuie considerată numai ca un început al unei munci care urmează să se desfășoare sub conducerea instructorului în spiritul celor auzite și învățate cu ocazia adunării. Impulsul unei activități depinde în mare măsură de impresia pe care a produs-o adunarea tematică ce a precedat-o, de lucrurile interesante pe care le-au putut afla pionierii cu această ocazie. Revista a căutat să popularizeze în legătură cu aceasta unele adunări tematice, cum ar fi cea organizată la școala din Avrig, la școala din satul în care s-a născut Gheorghe Lazăr, despre care vorbește Gh. Firițeanu în articolul „Mîndrește-te cu școala ta" (nr. 9/1955).

Convingătoare și bune de imitat sînt cele povestite în capitolul „fapte deosebite în condiții obișnuite" de tovarășii Virgil Caraba și Ioan Iuhas în articolul lor „Ce ne spun azi meteorologii" (nr. 3/1956) și „Voioșia e molipsitoare" (nr. 4/1956). Tinerii meteorologi pătrunși de importanța sarcinilor și pasionați de munca lor fac în același timp un lucru util și interesant, ca și pionierii din Satu-Mare, care după exemplul mișcării timuroviste s-au gîndit să ajute doi bătrîni din cartierul lor.

O altă formă de muncă a pionierilor și elevilor o constituie activitatea în cercurile pe materii, înființate la dorința copiilor în multe școli și conduse de cadre didactice cu o bună pregătire profesională. Revista „Instructorul de pionieri" din ianuarie a. c. popularizează în articolul „După cîțiva ani" de Zefira Cucu, realizările cercului literar la școala elementară nr. 95 din București.

În legătură cu vizitele organizate special de școală și organizație în întreprinderi și G.A.C. s-au publicat doar două articole și anume „Pentru satul înnoit gospodari noi" de Cornelia Vulcu (nr. 3/1956), în care se vorbește despre legătura școlii cu G.A.C. Călinești și „Cu copiii în vizită la stațiunea experimentală" de Victor Emilian.

Socotim că pe viitor această problemă trebuie să fie mai mult oglindită de revistă, știut fiind faptul că excursiile și vizitele în întreprinderi, G.A.C. și G.A.S. contribuie la dezvoltarea dragostei și respectului față de muncă, la consolidarea cunoștințelor elevilor, la legarea teoriei de practică și realizarea anumitor elemente de politehnizare a învățămîntului.

Strîns legate de aceasta sînt articolele care s-ar putea încadra la rubrica educația prin muncă, dintre care citățm „Copilul munților" de Vasile Grădișteanu (nr. 12 /1955) și „Însemnări din valea cărbunelui" de Atanasie Toma (nr. 3/1956), care redau aspecte din viața oamenilor muncii din țara noastră, contribuind la educarea tineretului în spiritul dragostei de muncă.

O problemă deosebit de importantă și actuală a fost ridicată de tov. Mircea Ștefan în nr. 2/1956. Este vorba de orientarea profesională a elevilor care termină clasa a VII-a, de îndrumarea absolvenților pe drumul cel mai indicat de nevoile statului și de aptitudinile fiecărui elev. Referindu-se la unele exemple concrete, autorul subliniază ideea că orientarea pentru munca de viitor depinde în bună măsură de cunoașterea diferitelor domenii de activitate ca rezultat al vizitelor, excursiilor, discuțiilor cu muncitorii fruntași și adunărilor tematice etc. Credem însă că s-ar fi impus o accentuare a faptului, că preocuparea aceasta nu trebuie să constituie o sarcină numai din momentul cînd elevii au pășit în clasa a VII-a. Orientarea intereselor, dezvoltarea aptitudinilor este o problemă care merită și trebuie să fie urmărită de instructori de-a lungul anilor.

Totodată se dau și o serie de indicații, recomandări menite să îndemne pe instructori să-i deprindă pe copii cu autodeservirea (de exemplu sfaturi ca „deprindeți pe copii cu igiena") și să-i îndrume să participe la diferite treburi gospodărești, ceea ce nu poate fi apreciat decît pozitiv.

Dat fiind faptul că munca principală a pionierilor și școlarilor o constituie învățătura, că una din sarcinile cele mai însemnate ale organizației de pionieri este de a sprijini munca lor, tocmai de aceea revista a acordat un loc corespunzător în paginile ei acestei probleme. Menționăm că la această rubrică redacția s-a străduit să popularizeze pe de o parte metode de stimulare a dorinței elevilor pentru studiu, a setei lor de cunoaștere, a felului cum trebuie învățat, iar pe de altă parte să publice diverse materiale de pedagogie, psihologie ori știință popularizată în scopul lărgirii orizontului de cultură generală a instructorilor de pionieri.

Din prima categorie citățm mai întîi povestirea „Primul 5" de Al. Mitru (nr. 10 /1955), care prezintă modul în care un copil leneș a fost readus pe drumul cel bun de către organizație. Folosirea pasiunii pentru teatru a pionierului respectiv, pentru reîncadrarea lui în regimul de muncă al clasei, ne arată că instructorul despre care se vorbește în povestire a căutat să rezolve pedagogic problema, pornind de la ideea cunoscută și atît de adevărată că pe fiecare om, pe fiecare

copil îl interesează ceva. Cunoașterea și utilizarea acestui interes devine în mîna educatorului un mijloc de antrenare a elevului în cauză, nu numai la activități corespunzătoare preocupărilor lui preferate, ci și la altele, în primul rînd la învățătură. „Primul 5" este un articol dintre cele mai bune publicate în acest sens.

Începînd din ianuarie 1956 apare în revistă capitolul „Organizația de pionieri în sprijinul învățăturii", în cadrul căruia au început să fie ridicate o serie de probleme cum sînt: contribuția activității în afară de clasă la aprofundarea cunoștințelor căpătate la un obiect. „Una din materiile grele" de M. Iordănescu, „Într-o seară de iarnă" de C. Albini, importanța studiului individual al elevilor, „Cîte ceva despre așa-zisele grupe de învățătură" de I. Huszar, pregătirea pentru examene — „Examenele bat la ușă" de R. Pop și „Prin școli în preajma examenelor" Gh. F.

Trebuie spus că revista n-a putut să epuizeze toate aspectele muncii prin care organizația poate sprijini învățătura, lăsînd să scape de exemplu problema ca aceea a ajutorului reciproc, care nu este decît în treacăt atinsă de tov. R. Pop în articolul amintit, ca discutarea în adunările pionierești a celor care au note proaste, ca munca independentă în efectuarea temelor scrise de acasă și a experiențelor, de mobilizarea pionierilor la meditațiile și consultațiile organizate de școală etc.

În afară de aceasta, articolul tov. R. Pop, „Examenele bat la ușă", este discutabil. Desigur în perioada premergătoare examenelor, activitatea pionierească nu trebuie sistată, dar nici nu se recomandă programarea prea multor excursii, vizite etc. în acest timp.

Tot din articolul citat reiese că numai în ultimul pătrar pionierii și-au pus problema într-ajutorării celor rămași în urmă la învățătură, ceea ce poate fi considerat, în această situație, mai degrabă o lipsă decît un merit.

Strîns legată de învățătură este disciplina, așa cum just se arată de altfel acest lucru și în articolul tov. Lazăr Pantea „În muncă și învățătură se cere disciplină".

Pe viitor credem că problema disciplinei conștiente este necesar să fie mai mult oglindită în numerele revistei, arătîndu-se de exemplu cum contribuie organizația la respectarea regimului zilnic, la organizarea serviciului de ordine, la respectarea regulilor de purtare pentru elevi, la educarea pionierilor în spiritul politeței și solicitudinii.

S-au publicat de asemenea articole valoroase din punct de vedere educativ, articole de istoria pedagogiei, cît și probleme publicate în cadrul concursului „cunoștințele noastre", care au fost prezentate destul de interesant.

În școli și unități se desfășoară din ce în ce mai bine activitatea tinerilor naturaliști și a cercului mîinilor îndemînatice. Avînd în vedere importanța lor în legarea temei de practică, în deprinderea copiilor de a mînui unele instrumente simple și de a confecționa anumite obiecte folositoare școlii sau familiei, revista a acordat suficientă atenție acestei probleme. Pe lîngă materialele cu caracter teoretic s-au popularizat unele inițiative și realizări ale cercurilor tinerilor naturaliști, mai ales în cadrul concursului tinerilor grădinari și pomicultori, care a devenit o tradiție în viața multor unități din patria noastră.

Interesant și educativ este prezentat și materialul „Roade... și roade" (nr. 10 /1955), unde alături de succese remarcabile în munca tinerilor naturaliști, se critică munca lăsată în părăsire în diferite școli.

În ceea ce privește activitatea cercului mîinilor îndemînatice trebuie subliniat că cele mai multe articole publicate au caracter de îndrumare. Realizările obținute pe această linie sînt slab reflectate în revistă. Indicațiile date însă sînt prețioase, cu atît mai mult cu cît obiectele ce se recomandă a fi confecționate nu se aleg la întîmplare. Așa de pildă, în nr. 1/1956 se dau indicații cu privire la pregătirea materialelor didactice pentru laboratorul școlii, în nr. 10/1955 se explică felul cum se pot confecționa obiecte din paie și pănușe pentru uz personal, în nr. 12/1955 se arată cum putem realiza, prin forțe proprii diferite jucării, măști etc., în vederea împodobirii pomului de iarnă, în nr. 2/1956 se fac recomandări în legătură cu darurile pe care pionierii le pot pregăti mamelor lor de 8 martie ș. a.

Din urmărirea acestor îndrumări se poate trage concluzia că cercul mîinilor îndemînatice joacă un rol însemnat în educarea copiilor prin muncă și în activitatea de ajutorare a școlii, de îmbogățire și menținere a avutului obștesc. Considerăm că pe lîngă aceste recomandări, revista ar trebui să publice și unele articole privind metodica muncii conducătorului de cerc cu pionierii.

În legătură cu activitatea desfășurată de organizația de pionieri în tabere de curte sau tabere special organizate în stațiuni climaterice, „Instructorul de pio-

nieri" a publicat diferite articole în care s-a pus problema pregătirii pentru activitatea de vacanță, a romantismului vieții pionierești, a prieteniei.

Astfel, în articolul tov. D. Bejan „Se apropie vacanța de vară a copiilor", se dau îndrumări și sfaturi prețioase instructorilor referitor la măsurile ce trebuie luate din vreme pentru a asigura o odihnă plăcută elevilor, pentru a organiza bine activitatea în tabere. G. Burleanu în articolul „Excursie prin locuri cunoscute" vorbește numai despre un aspect al vieții interesante pe care o putem crea copiilor pe timpul verii. Credem că problema caracterului vieții pionierești în general și în special acea din timpul vacanțelor, problema romantismului pionieresc trebuie să găsească o tratare mai completă în paginile revistei.

Încercările făcute în articolele: „Nu a fost doar o excursie interesantă" de A. Teodorescu (nr. 7/1955) și în „Și aici și-a găsit loc romantismul" de Sonia Șuțu (nr. 6/1955) de a explica această problemă, nu sînt după părerea mea prea reușite. În primul articol citat se popularizează un joc în care s-a simulat rătăcirea în pădure a doi copii. Nu este clar de ce acest joc trebuia să fie clădit pe un fapt care produce spaimă. Asemenea jocuri sînt foarte atrăgătoare și utile dacă mobilizează atenția, cunoștințele, spiritul de colectiv fără să se bazeze pe frică. În celălalt articol se pune de asemenea problema romantismului. Dar rezolvarea ce se dă nu este de loc indicată. După ce copiii au pornit singuri prin pădure, unde i-a apucat o ploaie torențială, instructoarea a considerat că este normal să nu le facă nici o observație pentru faptul că au plecat neanunțați, numai fiindcă se simțea vinovată că nu s-a gîndit singură la această dorință firească a copiilor.

O propunere de seamă a redacției a constituit-o și contribuția organizației de pionieri la educația fizică și estetică a copiilor. Alături de articole în care maeștri ai sportului din R.P.R., ca Ella Zeller și Ion Soeter, împărtășesc cititorilor din tainele sportului cu paleta sau peste stachetă, revista prezintă o serie de jocuri ce se pot organiza în curtea școlii la recreații, de exerciții ce se pot face în cadrul gimnasticii de dimineață sau care să constituie „primii pași pe drumul însușirii înotului", precum și o serie de jocuri distractive. Aceste jocuri, pe lîngă dezvoltarea fizică a copiilor, urmăresc și formarea unor calități de voință ca perseverența, curajul etc., educarea pionierilor în spirit colectiv, de echipă.

În privința justeții jocurilor și exercițiilor fizice recomandate dăm cuvîntul specialiștilor. Ne permitem totuși să propunem revistei, bineînțeles pentru viitor, să publice materiale care să trateze despre unele sporturi practicate în țara noastră, ca patinajul, schi, alpinismul etc.

În ceea ce privește educația artistică, în perioadele de care ne ocupăm s-a prezentat un material bogat, variat, interesant.

Astfel s-au publicat versuri, reproduceri după tablouri, s-au descris diferite dansuri ce pot fi executate de copii, s-au publicat cîteva articole în care se pune problema stimulării și organizării activității artistice a elevilor.

În acest an școlar au apărut în revistă și cîteva scenete scurte, pe care pionierii le-ar putea pregăti fără prea multe greutăți. Importanța acestor scenete constă în scopul educativ pe care-l urmăresc. Dacă unele din ele ca „Plînge campionul" de Ion Mustață și „Trăiască! trăiască! trăiască!" de Alexandru Ahi reușesc să îndeplinească condiția aceasta, altele nu prezintă o valoare educativă. Astfel, în scheta „Strengarii" de Paul Maxim, autorul tratează ca și Virgil Stoenescu în piesa „Prietenie pionierească", cu multă indulgență furtul săvîrșit de pionieri. După părerea noastră un furt nu echivalează cu o strengărie.

Nici sceneta „În împărăția semnelor de punctuație" de G. Ștefan nu urmărește scopul educativ pe care și-l propune inițial. Dat fiind faptul că personajul principal pune într-un moment greu virgula acolo unde era nevoie, din simpla întîmplare, autorul renunță și hotărăște ca semnele de punctuație să se întoarcă în caietele lui. Elevul respectiv nu învățase între timp și sfîrșitul frumos al scenetei nu decurge în mod logic din acțiune, apare ca un noroc nejustificat. Ori, copiii noștri e bine să spere cît mai puțin în asemenea „noroace".

În ceea ce privește realizarea tehnicografică a publicației, remarcăm în general un aspect îngrijit, coperte sugestive și frumos realizate, ilustrații la subiect, articole corect tipărite. Credem însă că la un format așa mic ca al revistei tipărirea pe trei coloane a unei pagini nu este recomandabilă. Ea obosește ochiul în mod inutil. De asemenea socotim că literele folosite ar trebui mai des variate în cadrul unui număr, iar unele fotografii mai clar executate. S-a observat că, alături de pagini bine concepute, în care repartizarea textului și a imaginilor este în același timp rațional și estetic făcută, ca în articolul „Să cunoaștem Varșovia, orașul festi-

valului" (nr. 7/1955), se întîlnesc pagini monotone (de exemplu pag. 3—9 din nr. 6/1955) și încărcate (pag. 2—3 din nr. 6/1955).

Cu toate că în recenzia noastră nu ne-am putut ocupa chiar de toate problemele muncii pionierești pe care le oglindește revista, pe baza aspectelor mai importante ale muncii pe care le-am analizat, putem afirma că revista reușește într-o mare măsură să se achite de sarcinile care-i revin. Tratînd mai atent și mai complet metodica și practica activității pionierești, ea va deveni un îndreptar și mai prețios în mîinile tuturor celor care lucrează cu pionierii. Îmbogățind materialul menit să contribuie la lărgirea orizontului de cultură generală al instructorilor, revista va putea cu și mai mult succes să educe cadre de instructori pricepuți, cunoscători ai tehnicii ceremonialelor pionierești, tineri culți, dornici să cunoască cît mai mult din bogățiile științifice și culturale pe care le-a acumulat omenirea.

Cu asemenea cadre organizația U.T.M. poate fi sigură că-și va putea îndeplini una din sarcinile principale pe care i le-a trasat partidul: *conducerea organizației de pionieri din R.P.R.*

GH. DEACA

ÎNDRUMĂRI METODICE PENTRU PREDAREA ABECEDARULUI

Pentru a sprijini munca învățătorilor în predarea citirii și scrierii și pentru folosirea justă a abecedarului, Editura de stat didactică și pedagogică a tipărit recent, lucrarea „Îndrumări metodice pentru predarea citirii și scrierii la clasa I", lucrare ce a fost elaborată de Institutul de științe pedagogice, secția învățămîntului elementar, sub conducerea directă a tov. B. Bădulescu și tov. Maria Ioana Boștină.

În cele 7 capitole ale acestei lucrări se dau îndrumări amănunțite pentru desfășurarea lecțiilor atît în perioada pregătirii cît și în perioada predării abecedarului.

Lucrarea conține și o anexă cu planuri de lecții așa cum s-au desfășurat ele în unele școli din București și alte localități din țară. Cuprinde de asemenea un capitol introductiv și unul despre folosirea și confecționarea materialului ajutător, necesar în predarea citirii și scrierii la clasa I.

În introducere se arată care sînt particularitățile fonetice ale limbii noastre și particularitățile psihologice ale procesului citirii și scrierii la începători și se face prezentarea metodei fonetică analitico-sintetice folosită în prezent la predarea citirii și scrierii, precum și o privire critică asupra unor metode de predare folosite în trecut.

Se arată, că metoda fonetică analitico-sintetică — metodă științifică de predare a citirii și scrierii la cl. I ține seama atît de particularitățile lingvistice, cît și de cele psihologice ale procesului predării citirii și scrierii la începători.

O atenție deosebită se dă în lucrare, perioadei pregătitoare predării abecedarului arătîndu-se pe larg felul cum trebuie să muncească învățătorul și procedeele metodice care trebuie folosite în vederea dezvoltării vorbirii și gîndirii elevilor, folosind în acest scop povestirea, intuirea obiectelor și a ilustrațiilor din abecedar. Se arată de asemenea, procedeele metodice pe baza cărora elevii își însușesc termenii de propoziție, cuvînt, silabă, sunet, precum și metodica exercițiilor de analiză și sintaxă fonetică și grafică și care se folosesc și în perioada de predare a abecedarului.

În continuare, se dau indicații metodice amănunțite, multe din ele concretizate în planuri de lecții pentru predarea sunetelor și literelor, cuvintelor, propozițiilor și textelor și pentru formarea deprinderilor de scriere corectă.

Îndrumătorul cuprinde sugestii și în legătură cu literatura pentru copii ce se poate folosi în această perioadă, indicîndu-se titlurile cărților de unde se pot lua diferite povestiri, poezii, ghicitori etc.

Tot în cadrul perioadei preabecedare se dau îndrumări în legătură cu primele exerciții grafice, care pregătesc pe copii pentru scrierea elementelor și apoi a literelor.

Se arată cum trebuie să se folosească planșele cu figuri geometrice și șabloanele care reprezintă fructe și legume (material anexat la abecedar) atît la pregătirea elevilor pentru scriere, cît și pentru a le da noțiuni de mărime, formă și culoare.

Materialul care se referă la lecțiile de familiarizare a elevilor cu diferite sunete și litere, precum și scrierea literelor cuprinde procedee variate, verificate de practica școlară.

Astfel, pentru separarea propoziției din vorbire se poate intui imaginea din manual, un tablou sau un obiect, se poate spune o scurtă povestire sau o ghicitoare. Se dau chiar și planuri de lecții care indică pentru aceeași lecție procedee diferite. De exemplu, pentru familiarizarea elevilor cu sunetul și literele „A, a", într-unul din planuri propoziția se separă

dintr-o discuție în legătură cu imaginea din manual, iar în celălalt plan, dintr-o ghicitoare.

După indicațiile pentru desfășurarea muncii în perioada pregătitoare, se trece la predarea propriu-zisă a citirii și scrierii după abecedar.

În această perioadă, la lecțiile de citire și scriere se urmărește : învățarea sunetelor și literelor corespunzătoare, formarea deprinderilor de citire corectă a cuvintelor, propozițiilor și textelor închegate și legarea activității de dezvoltare a vorbirii cu întreaga muncă de predare a citirii și scrierii.

În legătură cu predarea lecțiilor de citire a cuvîntului, propozițiilor și textelor închegate, se fac precizări menite să asigure o citire corectă și conștientă.

Astfel se precizează că munca de formare la elevi a cîmpului de citire de o silabă să se înceapă de la cele dintîi lecții de citire, cînd se predau primele litere, deoarece aceasta este o condiție esențială pentru citirea cuvintelor întregi.

De asemenea, se arată rolul deosebit pe care îl are, în procesul citirii conștiente, compunerea cuvintelor cu ajutorul alfabetului decupat. Se indică și procedee de formare și transformare a cuvintelor cu ajutorul alfabetului decupat.

Pentru citirea textelor și înțelegerea conținutului acestora, se fac unele precizări ca de exemplu : în discuțiile pregătitoare să nu se folosească propozițiile din text ; să se stabilească despre ce se vorbește în fiecare propoziție din text, iar textele scurte să fie citite de către elevi și apoi ca model de către învățător, pentru a se evita citirea mecanică, pe de rost.

Un loc important se acordă și lecțiilor de consolidare a sunetelor și literelor învățate, precum și lecțiilor de repetare și nu se pierd din vedere problemele mai dificile ridicate de predarea citirii și scrierii. De exemplu, la pag. 29 din abecedar, copiii fac cunoștință cu silaba închisă, la pag. 54 cu pluralul nearticulat și cu singularul articulat al substantivelor masculine (pom-pomi, pom-pomul), la pag. 55 cu pluralul articulat al substantivelor masculine (elevi-elevii), la pag. 58 cu grupuri de consoane, mai tîrziu cu sunetele care se scriu cu grupuri de litere (ce, ci, ge, gi, che, chi etc.) sau cu o literă care se rostește cu două sunete (x).

Deoarece aceste noțiuni se însușesc mai greu de către copii și cer o pregătire deosebită din partea învățătorului, în îndrumător se dau îndrumări și planuri de lecții care pot servi drept sugestii pentru munca învățătorilor.

Pentru ca predarea la clasa I să fie cît mai vie, mai atractivă și cu rezultate cît mai bune, este necesar ca învățătorii să folosească un bogat material ajutător.

Lucrarea de față arată într-un capitol special care sînt cele mai necesare materiale ajutătoare, subliniind îndeosebi importanța alfabetului decupat, a planșelor cu figuri și a șabloanelor care reprezintă fructe și legume (material atașat ca anexă la abecedar), a tablourilor și ilustrațiilor, a cartoanelor cu cuvinte izolate pentru alcătuirea propozițiilor, a propozițiilor ordin și a cartoanelor cu texte, a lotourilor etc.

Trebuie subliniat faptul că îndrumările metodice fac o descriere amănunțită a acestor materiale, arată tehnica folosirii lor și arată cum pot fi confecționate cu mijloace proprii.

De asemenea, se subliniază latura educativă a abecedarului dîndu-se indicații de felul în care trebuie interpretate, în acest scop, diferite ilustrații și texte din manual.

Astfel, după predarea lecției de la pag. 54 din abecedar cu tema „Sădim pomi", în planul de lecție dat ca model se prevede ca temă pentru acasă să se aducă de către elevi semințe ale diferiților pomi fructiferi, iar ca notă explicativă pentru cadrele didactice, se indică ca aceste semințe să fie puse la stratificat în orele de lucrări practice.

Înainte de a se citi lecția „Elevii seamănă grîu" exemplu de la pag. 57 din abecedar, îndrumările metodice indică să se semene grîu într-o lădiță care să încolțească pînă în ziua cînd se predă lecția, să poată fi observat de copii și aceasta să constituie materialul aperceptiv al lecției.

În acest fel, legat de lecțiile din abecedar, elevii vor căpăta cunoștințe și deprinderi elementare de muncă agricolă.

În planul de predare a lecției „Literele X x" (pag. 82 din abecedar) îndrumătorul subliniază respectul ce trebuie să-l acorde copiii bătrînilor, la fel și în planul lecției cu tema „Iarna" și altele.

Totodată se pune accent pe munca atentă și exigența pe care trebuie să o acorde învățătorul pentru formarea bunelor deprinderi chiar din primele ore de curs.

Copiii trebuie învățați să stea corect în bancă, să-și păstreze cu grijă îmbrăcămintea și cărțile, să folosească arătătorul pentru a urmări pe carte, să mențină în permanență poziția cerută la scris etc.

În afara acestor aspecte pozitive, lucrarea de față are și unele lipsuri. De exemplu, socotesc că era necesar să se dea mai multe indicații cu privire la munca ce trebuie să o desfășoare învățătorul pentru formarea la elevi a deprinderilor de scriere corectă și frumoasă.

Deși în îndrumările metodice generale se vorbește despre formarea deprinderilor de scriere cu ajutorul exercițiilor de copiere, transcriere și dictare, nu se dă nici un plan de lecție care să arate, de exemplu, cum trebuie îndrumați elevii într-o oră de transcriere sau de dictare.

Deoarece se întîmpină greutăți în special în predarea primelor lecții de dictare, ar fi necesar să se dea una sau chiar două lecții de acest fel, în care să se arate cum se folosește alfabetul decupat pentru cuvintele la care copiii întîmpină unele greutăți și cum se corectează greșelile, dat fiind că în această perioadă copiii sezisează mai greu greșelile făcute.

În îndrumător insuficient tratată este legătura dintre procesul transcrierii și al copierii în vederea însușirii scrierii. Era necesar să se specifice că alternarea între transcriere și copiere este necesară și în vederea formării deprinderii de scriere estetică, deoarece atunci cînd transcrie elevul își concentrează atenția asupra literei de mînă care corespunde aceleia de tipar, dar nu și asupra scrierii ei estetice. Cînd copiază după model este mai atent asupra formei și grosimii și scrie litera mai corect. Deci, trebuie să le cerem copiilor să copieze din cînd în cînd și ceea ce este scris de mînă pe pagina de abecedar.

Cu toate că îndrumările metodice generale arată cum trebuie să se muncească cu textele închegate în vederea formării unei citiri corecte și conștiente, totuși unele planuri de lecții prezentate neglijează complet textele.

Mă voi referi la planul lecției cu tema „Sunetul și literele S, s".

La lecția respectivă din abecedar se găsește textul „La masă". Un text închegat, care poate fi împărțit în unități metodice, iar cu ajutorul întrebărilor puse de învățător, elevii ar putea spune despre ce este vorba în fiecare unitate logică. Textul acesta se poate concentra scoțîndu-se în evidență hărnicia fetiței, care la venirea de la școală, din proprie inițiativă, o ajută pe mama ei, punînd masa.

Textul mai poate fi interpretat și din punctul de vedere al punctuației, deoarece conține un dialog între mamă și fetiță.

Planurile de lecții, cu toate că sînt bine alese, legate de cele mai importante probleme pe care le ridică predarea citirii și scrierii, cu toate că sînt metodic și judicios întocmite, totuși nu conțin toate procedeele care sînt indicate în îndrumările generale ce preced fiecare etapă.

De exemplu, pentru separarea sunetului sînt enumerate o serie de procedee ca: pronunțarea prelungită a consoanelor continue, pronunțarea de către învățător a mai multor cuvinte care încep și se sfîrșesc cu sunetul nou, pronunțarea incompletă a cuvintelor și altele. În planurile de lecții prezentate se folosește de obicei numai procedeul analizei pînă la sunet.

De asemenea, materialul didactic variat, care este atît de bine descris și care este atît de important în însușirea și mai ales în consolidarea cunoștințelor de citire și scriere nu-și prea găsește aplicare în planurile de lecții, cu excepția alfabetului decupat.

Cu toate aceste lipsuri socotesc că „Îndrumările metodice pentru predarea abecedarului" sînt un îndreptar prețios pentru învățătorii care predau la clasa I. Aceștia trebuie să le studieze și să le aplice în mod creator, adaptîndu-le la realitățile obiective, ținînd seamă de specificul clasei respective.

Prin editarea acestor îndrumări, Institutul de științe pedagogice nu urmărește să șablonizeze munca cadrelor didactice, ci să le dea sugestii. Acest lucru reiese din faptul că, în lucrare, pentru predarea aceleiași noțiuni, se dau exemple de procedee și planuri diferite.

Astfel, în anexă se dau cîte două exemple de planuri de lecție pentru recapitularea grupelor de litere: ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi, și pentru predarea alfabetului. Aceste planuri sînt judicios întocmite și, cu toate că în cuprinsul lor se folosesc procedee diferite, rezultatele sînt tot atît de bune.

Cadrele care predau la clasa I vor găsi în lucrarea de față un sprijin real pentru rezolvarea problemelor pe care le ridică predarea citirii și scrierii.

ECATERINA BRĂTIANU
Învățătoare la Școala elementară de 7 ani, nr. 1 băieți, raionul Stalin, București

I. P. 2, c. 3108

BIBLIOTECA CENTRALA SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi, să ne dea sugestii şi să facă propuneri în vederea îmbunătăţirii conţinutului revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

★

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

★

REDACŢIA: Bucureşti, Str. Spiru Haret nr. 8.
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej
Telefon: 5.15.16 şi 4.24.71

★

ABONAMENTE ANUALE: LEI 36

Abonamentele pe anul 1956 la „Revista de Pedagogie" se fac la oficiile poştale, de la oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile de difuzare a presei.

Faceţi abonamente pe un an.

I. P. 2. c. 3108

Prețul 3 lei

I 38723 Biblioteca Centrală

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL V 11 NOIEMBRIE 1956

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ

1930

97 1 IUL. 2014

- IIII. 2005

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Inv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Inv. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 3.32.74

3872

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

Nr. 11 *Noiembrie 1956*

CUPRINS

Pag.

ÎNVĂŢĂMÎNTUL POLITEHNIC ÎN ŢARA NOASTRĂ

Materiale ale Conferinţei ştiinţifice organizată în cadrul Lunii prieteniei romîno-sovietice

Stanciu Stoian: Învăţămîntul politehnic şi unele probleme ridicate de introducerea lui în şcoala de cultură generală 3
Mihai Ghivirigă: Elemente de învăţămînt politehnic introduse în şcoala noastră de cultură generală 17
Cuvîntul tovarăşilor: *Codreanu Traian, Pteancu Paul, Dobre Marin, Rîmbu Ion, Barna Vasile* 30
Cuvîntul tov. *E. K. Osipova,* directoarea şcolii nr. 243 din Moscova . . . 43
Cuvîntul de încheiere rostit de Acad. prof. *Ilie Murgulescu* 49

TEORIA ŞI PRACTICA PEDAGOGICĂ

E. Maftei: Despre rolul eredităţii, mediului şi al educaţiei comuniste în formarea personalităţii (I) 51
Coralia Călin: Pe marginea examenelor de admitere 70

DIN PROBLEMELE PEDAGOGIEI ŞI ŞCOLII SOVIETICE

G. Deaca: În legătură cu predarea lucrului manual în şcoala sovietică de cultură generală 76

DE PESTE HOTARE

M. Vişan: Dezvoltarea învăţămîntului şi culturii în India 83

CRONICĂ

* * * „Revista de pedagogie" în discuţia Consiliului ştiinţific al Institutului de ştiinţe pedagogice 91

P. Brateş: Lucrări şi reviste de specialitate necesare profesorilor de limba romînă 96

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

1350
16192

1964

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ

стр.

Станчу Стоян: Политехническое обучение и некоторые вопросы возникшие в связи с введением его в общеобразовательную школу 3
Михай Гивирига: Элементы политехнического обучения введенные в нашу общеобразовательную школу 17
Выступление товарещей: **Кодряну Траян, Птеанку Паул, Добре Марин, Рымбу Ион, Барна Василе.** 30
Выступление тов. **Е. К. Осиповой,** директор московской школы № 243 43
Заключительное слово акад. проф. **Ильи Мургулеску,** 49

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Е. Мафтей: О роли наследства, среды и коммунистического воспитания в формировании личности (I) 51
Коралия Калин: О вступительных экзаменах 70

ИЗ ВОПРОСОВ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Г. Дяка: О преподовании ручного труда в советской общеобразовательной школе 76

ЗА РУБЕЖОМ

М. Вишан: Развитие образования и культуры в Индии 83

ХРОНИКА

* * *: „Педагогический журнал" в обсуждении Научного Совета Института Педагогсческих Наук 91
П. БРАТЕШ: Книги и журналы по специальности полезные преподователям румынского языка 96

SOMMAIRE

L'ENSEIGNEMENT POLYTECHNIQUE DANS NOTRE PAYS

Pag.

Stanciu Stoian: L'enseignement polytechnique et quelques problèmes soulevés par son introduction dans l'école de culture générale 3
Michel Ghivirigă: Eléments d'enseignement polytechnique dans notre école de culture générale. 17
L'intervention des camarades: *Codreanu Traian, Pteancu Paul, Dobre Marin, Rimbu Ion, Barna Vasile* 30
L'intervention de la camarade *E. K. Osipova,* directrice de l'école nr. 243 de Moscou. 43
Les conclusions de l'accadémicien professeur *Ilie Murgulesco* 49

THÉORIE ET PRATIQUE DE LA PÉDAGOGIE

E. Maftei: Le rôle de l'hérédité, du milieu et de l'éducation communiste dans la formation de la personnalité (I) 51
Coralia Călin: En marge des examens d'admission dans les écoles de second degré. 70

PROBLÈMES DE LA PÉDAGOGIE ET DE L'ÉCOLE SOVIÉTIQUE

G. Deaca: Sur l'enseignement du travail manuel dans l'école soviétique de culture générale.. 76

L'ENSEIGNEMENT A L'ÉTRANGER

M. Vişan: Le développement de l'enseignement et de la culture aux Indes. 83

CRONIQUE

* * *: L'activité de la „Revue de Pédagogie" discutée par le Conseil Scientifique de l'Institut de Sciences Pédagogiques. 91
P. Brateş: Ouvrages et revues de spécialité nécessaires aux professeurs de langue roumaine 96

INVĂȚĂMÎNTUL POLITEHNIC ÎN ȚARA NOASTRĂ

(MATERIALE ALE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE ORGANIZATĂ ÎN CADRUL LUNII PRIETENIEI ROMÎNO-SOVIETICE)

În cadrul Lunii prieteniei romîno-sovietice, Consiliul General A.R.L.U.S., Ministerul Învățămîntului și Comitetul Central al Sindicatului muncitorilor din învățămînt au organizat în zilele de 18—19 octombrie 1956, o conferință pedagogică pe țară, cu tema „Politehnizarea învățămîntului de cultură generală". Au fost invitate cadre didactice care au dobîndit o serie de realizări în domeniul politehnizării învățămîntului nostru. De asemenea, a mai luat parte și tovarășa E. K. Osipova, directoarea școlii nr. 243 din Moscova, membră a delegației de oameni de știință și cultură din U.R.S.S. care a participat la sărbătorirea Lunii prieteniei romîno-sovietice în țara noastră.

Publicăm mai jos referatele prezentate în cadrul consfătuirii: „Învățămîntul politehnic și unele probleme ridicate de introducerea lui în școala de cultură generală" de tov. prof. univ. Stanciu Stoian; „Elemente de învățămînt politehnic introduse în școala noastră de cultură generală" de prof. Mihai Ghivirigă. De asemenea, publicăm în continuare și unele discuții purtate de participanți. În afară de discuțiile publicate mai jos, au mai luat cuvîntul tovarășii Josif Viehmann, profesor de științe naturale din Năsăud, Ștefan Kosa, directorul școlii de 7 ani din Zetelaka, raionul Odorhei, Gheorghe Aniței, directorul școlii medii nr. 23 din București, Emil Leibovici, metodist în Ministerul Învățămîntului și Mihail Avădanei, directorul școlii nr. 3 din Iași.

INVĂȚĂMÎNTUL POLITEHNIC ȘI UNELE PROBLEME RIDICATE DE INTRODUCEREA LUI ÎN ȘCOALA DE CULTURĂ GENERALĂ

Prof. univ. STANCIU STOIAN
Directorul Institutului de științe pedagogice

Principiul învățămîntului politehnic a fost definit în mod lapidar de clasicii marxism-leninismului. Menționîndu-l ca parte componentă importantă a educației comuniste, Marx a precizat totodată că prin învățămînt politehnic trebuie să înțelegem „instrucțiunea tehnică, care face cunoscute principiile fundamentale ale tuturor proceselor de producție și formează în același timp, la copii sau adolescenți, deprinderile de mînuire a celor mai simple unelte, din toate ramurile de producție" [1].

Pe aceeași linie de gîndire, Lenin, pentru a scoate în evidență esențialul, arată că „principalul în instrucția politehnică este studiul bazelor științifice ale producției", prin aceasta asigurîndu-se un lucru indispensabil: *„orizontul politehnic"* [2]. Se înțelege că acest studiu trebuie să fie atît teoretic cît și practic, pentru că, așa cum ne învață V. I. Lenin, „nu este de ajuns să știi ce este electricitatea, trebuie să știi (și) cum trebuie s-o aplici, din punct de vedere tehnic și în industrie și în agricultură și în diferitele ramuri ale industriei și agriculturii" [3]. Trebuie să subliniem în

[1] Marx și Engels. Opere vol. XIII, partea I, ed. rusă, pag. 199.
[2] V. I. Lenin, Opere, vol. XXX, ed. rusă, pag. 419.
[3] V. I. Lenin, Sarcinile Uniunii Tineretului, Edit. tineretului, 1953, pag. 17.

mod deosebit importanța acordată de Lenin acestui „orizont politehnic", precum și locului electrotehnicei în formarea politehnică a omului.

Conceptul de „învățămînt politehnic" este, așadar, definit. Ce am mai avea de adăugat pentru a ni-l formula mai precis și mai complet? Ca definiție, nimic.

Aplicarea lui în școală a ridicat și ridică totuși o serie de probleme, peste care nu putem trece cu ușurință. Sînt și probleme de ordin mai general, dar mai ales de ordin mai special, practic și metodic. Ele se cer discutate și ținînd seama și de realitățile concrete de la noi, rezolvate. Congresul al II-lea al P.M.R. și Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. cu privire la îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală ne impun această datorie. În cele ce urmează, vom aborda cîteva din ele.

★

Vom începe cu probleme ridicate de însăși definirea învățămîntului politehnic. E vorba de două trăsături caracteristice ale politehnizării învățămîntului:

a) Conceperea lui ca acțiune și proces de însușire a cunoștințelor și deprinderilor, în legătură cu bazele producției moderne.

b) Conceperea lui ca parte componentă importantă a educației comuniste.

În legătură cu prima trăsătură, trei întrebări ni se conturează de îndată ce coborîm pe teren. Prima: dacă obiectele de studiu, legate de politehnizarea învățămîntului sînt numai cele prevăzute în programele actuale sau trebuie să ne mai gîndim și la altele. A doua: care este semnificația și valoarea lucrului manual, practicat și altădată în școli, în raport cu învățămîntul politehnic? A treia: în ce raport trebuie să se găsească învățămîntul tehnic profesional, atît față de lucrul manual, cît și mai ales, față de învățămîntul politehnic?

La prima întrebare vom răspunde scurt. Conținutul învățămîntului politehnic — privind disciplinile care-l realizează — se va preciza desigur și va și evolua, pe măsură ce învățămîntul în general se va dezvolta. Așa se vor stabili concret și conținutul principalelor ramuri ale producției, care trebuie avute în vedere la politehnizarea învățămîntului și **criteriile** după care trebuie să alegem materialul tehnic, cu care trebuie să deprindem pe elevi. Orientarea conținutului este însă cel mai însemnat lucru care interesează în această privință. Formarea multilaterală în spirit colectivist — acesta e scopul. În țările capitaliste, acolo unde tehnica pătrunde în școli, nu se educă în nici un caz un astfel de om. Prin urmare, mai întîi scopul. Experiența, apoi, va indica mai precis — și în fiecare etapă — obiectele prin care el se realizează complet și bine. Ne gîndim totuși, de pe acum, dacă, în afară de obiectele stabilite (matematică, fizică, chimie, științe naturale, geografie și desen) n-ar mai fi nevoie de pe acuma, de pildă, de un obiect ca planificarea și organizarea economiei. Poate și altele. E un lucru de discutat. Noi, în discuțiile noastre, am înclinat să socotim folo-

sitor un astfel de studiu, dacă nu pentru elevi, cel puțin pentru pregătirea cadrelor didactice, în vederea politehnizării [1].

Să răspunden la a doua întrebare: în legătură cu lucrul manual. **Lucrul manual** are un trecut al lui. Pedagogi burghezi progresiști ca Rousseau, Pestalozzi, Uşinski l-au preconizat ca o completare pentru dezvoltarea armonioasă a copilului, atît din punct de vedere fizic, cît și intelectual. Lor nu le-a scăpat în orice caz însemnătatea educației prin muncă, nu numai intelectuală, ci și fizică. Lucrul acesta îl exprimă în mod strălucit Uşinski. „Munca, acțiunea omului asupra naturii — zice el — se răsfrînge la rîndul ei asupra omului, nu numai prin satisfacerea trebuințelor lui, ci și prin forța ei lăuntrică, proprie numai ei. Forța lăuntrică, spirituală, dătătoare de viață, a muncii constituie un izvor al demnității omenești și în același timp al moralității și al fericirii" [2]. „Munca a format pe om" a spus Engels; „munca formează pe om ca om", spune în felul său Uşinski, prin aceasta ridicîndu-se la o concepție cu adevărat științifică despre natura omului și a umanității.

Lucrul manual și educația prin munca fizică nu pot fi confundate, însă evident, cu instrucția politehnică. El este doar un element de politehnizare. Ceea ce face din lucrul manual un element de politehnizare este faptul că el dă copilului o deprindere importantă: deprinderea de a munci fizicește, deprindere de bază în cadrul deprinderilor politehnice. Această deprindere rămîne să fie cultivată și mai departe, în ansamblul celorlalte deprinderi cerute de învățămîntul politehnic.

Este de la sine înțeles că lucrul manual în școala veche nu este tot una cu educația prin muncă manuală din școala noastră, — nici ca extindere, nici ca semnificație sau spirit de aplicare. In primul rînd, în școala veche „lucrul de mînă" pentru fete era strict deosebit de lucrul manual al băieților. Nu-i putem nega însă lucrului manual partea de influență bună, pe care putea s-o aibă și atunci asupra dezvoltării copilului. Este de altfel tot ce se obține mai bun, și azi, acolo unde se realizează, în școlile din Apus. Dincolo de această limită școala din țările capitaliste n-a trecut și nu poate trece.

Privit din acest punct de vedere, a fost o greșeală mare faptul că, la noi, în anii de după cel de-al doilea război mondial s-a scos la un moment dat lucrul manual din școli. Elevii au fost privați de o activitate educativă importantă, iar cadrele de maiștri s-au dispersat și descalificat. Greșeala a fost reparată în parte, prin înființarea mai apoi a cercurilor „mîini îndemînatice", dar numai în parte. Integral ea a fost reparată numai anul trecut, prin reintroducerea lucrului manual cu o programă mai adecvată și mai sistematică.

Să răspundem acum și la a treia întrebare: în ce raport se găsește învățămîntul tehnic profesional, atît față de lucrul manual, cît și față de învățămîntul politehnic?

Mai întîi, așa cum a arătat Marx în „Mizeria filozofiei" una e meș-

[1] În Raportul de activitate al C.C. al P.C.U.S. la Congresul al XX-lea se pune această problemă. E vorba de necesitatea de a se introduce în școli predarea unor discipline noi. In noile planuri de învățămînt sovietice, ce se experimentează începînd cu acest an școlar, s-a introdus de pildă ca disciplină nouă electrotehnica.

[2] *K. D. Uşinski*, Opere pedagogice alese, vol. I, Editura de Stat, pag. 318.

teşugul de tip feudal, alta e tehnica modernă. O pregătire meşteşugărească — chiar polimeşteşugărească — este altceva decît învăţămînt tehnic şi politehnic. Tehnica şi tehnologia modernă includ în conţinutul lor ideea de ştiinţă, meşteşugul pe aceea de deprindere empirică.

Ideea unui învăţămînt tehnic profesional, ca o treaptă superioară faţă de străvechea ucenicie empirică, a apărut odată cu dezvoltarea industriei manufacturiere şi intrarea burgheziei pe scena istoriei. Ceea ce aduce acesta nou, faţă de ucenicia empirică, este îmbinarea învăţămîntului cu practica în atelier, ceea ce este un mare progres.

Învăţămîntul tehnic profesional vechi a fost limitat însă în dezvoltarea lui, fiind menţinut la un nivel de şcoală elementară, ca învăţămînt, iar profesional purtînd pecetea tehnicii nemaşiniste, chiar şi după dezvoltarea maşinismului. Pe lîngă aceasta, ca o urmare a caracterului producţiei capitaliste, bazată pe diviziunea muncii, învăţămîntul profesional tehnic este monotehnic. Deci o profesionalizare îngustă şi meşteşugărească, fără un orizont cultural suficient. Atîta numai cît viitorul muncitor să fie mai calificat, dar să fie totodată şi fără pretenţii, la dispoziţia capitalului exploatator.

Un defect mare al pregătirii profesionale de tip vechi îl constituia însă, mai ales, pregătirea monotehnică. In cel mai bun caz, formaţia profesională era precedată doar de lucrul manual. Era singurul element politehnic, insuficient însă pentru a da muncitorului putinţa să-şi schimbe uşor meseria prin recalificare rapidă.

Învăţămîntul profesional este, desigur, necesar. A fost şi este. El are însă nevoie de o pregătire preprofesională, politehnică, tocmai pentru a-l scoate din rigiditatea şi cătuşele unei pregătiri înguste, atît tehnic cît şi ştiinţific. Aşa cum arăta Henri Wallon la o consfătuire consacrată învăţămîntului politehnic la Paris, în 1953, învăţămîntul politehnic are un important rol în orientarea profesională — orientare de fapt, nu mecanică şi formală, cum se face prin teste [1]. Pe drept cuvînt putem spune că „învăţămîntul politehnic nu înlocuieşte şi nu desfiinţează cîtuşi de puţin învăţămîntul profesional, din contră el uşurează considerabil însuşirea oricărei profesiuni“ [2].

Considerînd prin prizma acestui adevăr organizarea învăţămîntului nostru profesional, de pînă acum un an, putem spune că el mai suferea încă de îngustimea meşteşugărească şi monotehnică a vechiului învăţămînt profesional. Părerea noastră este că şi acum mai persistă tendinţe nejuste din acest punct de vedere. Este adevărat că pe viitor, cu un oarecare orizont politehnic, elevul şcolii profesionale vine din şcoala de şapte ani. Dar aceasta va fi mai tîrziu şi va fi totuşi puţin. Elemente de învăţămînt politehnic serios trebuie introduse şi în şcoala profesională, chiar în primul an de şcoală mai ales. Aceasta pînă la generalizarea învăţămîntului de cultură generală politehnizat.

In nici un caz, în pregătirea elevilor noştri, azi, oricare ar fi greutăţile şi oricîte compromisuri de moment am fi nevoiţi să facem, nu putem

[1] Vezi „La pensée“ 1953.

[2] „Învăţămîntul politehnic în şcoala de cultură generală“, sub redacţia lui *M. A. Melnikov* şi *M. N. Skatkin*, Editura de Stat didactică şi pedagogică, ed. 1956, pag. 9.

pierde din vedere esența învățămîntului politehnic, prima lui trăsătură: un nivel corespunzător de înțelegere științifică a bazelor producției și deprinderi politehnice în legătură cu aceasta. Un minimum politehnic, ca să zicem așa, este necesar în orice școală tehnică. Această cerință este în strînsă legătură cu cea de a doua trăsătură importantă a învățămîntului politehnic, despre care vrem să vorbim: conceperea lui ca parte componentă importantă a educației comuniste.

În adevăr, noi pierdem din vedere adesea că învățămîntul politehnic este specific educației comuniste, că este parte componentă importantă a acesteia. În concepția pedagogică a educației burgheze se vorbea de educația fizică, de educația intelectuală, de cea morală și de cea estetică de pe alte poziții. Nu se vorbea și nu se putea vorbi despre cea politehnică. Învățămîntul politehnic se va realiza diferit, după cum diferite sînt căile de trecere de la capitalism la socialism; dar realizarea lui este legată în orice caz de această trecere.

Învățămîntul politehnic l-au întrezărit mai întîi cei ce au conceput utopic o orînduire socialistă și l-au formulat precis cei ce au văzut calea sigură, științifică, pe care se poate ajunge la o astfel de orînduire: Marx, Engels, Lenin. Deși principiul a fost formulat înainte de Marea Revoluție Socialistă din 1917, el n-a putut fi totuși aplicat decît după aceea. Ceva mai mult, o formă mai precisă de aplicare el n-a putut găsi nici după 1917 imediat. Și lucrul este explicabil: nu existau încă toate condițiile pentru aceasta.

Școala sovietică a parcurs, în adevăr, din acest punct de vedere, de la începuturile ei și pînă la Congresul al XIX-lea, un drum însemnat înregistrînd o bogată experiență.

E de la sine înțeles că multe din greutățile și căutările care caracterizează acest drum, se datoresc faptului că, în acest domeniu, Uniunea Sovietică deschidea — după cum și azi deschide — cărări noi. Asemenea realizări nu se pot obține fără tatonări. După părerea noastră, aceste tatonări, într-o bună măsură, mai au însă și o altă explicație. Formele de aplicare parțială și mai particulară a învățămîntului politehnic, în primele trei decenii de existență a regimului sovietic, trebuie privite și ca formele ce puteau fi înfăptuite, atunci, în diferitele lui faze de dezvoltare. Așa s-a trecut treptat, în îmbinarea învățămîntului cu producția, de la lucrările cu conținut de auto-deservire (1918—1924), la realizarea acestei îmbinări în cadrul programelor pe complexe (1924—1927), apoi la ideea unei meserii ca obiect de studiu, în clasele mari (1927—1929), sau la concepția greșită a „școlii atelier" sau „școlii uzină", preconizată mai ales de adepții ideii antileniniste a dispariției școlii (1929—1931).

După hotărîrile din 1931 și 1932, experiența se face într-un spirit de mai mare prudență, iar la un moment dat stagnează chiar. Realizarea învățămîntului politehnic se reia totuși treptat, mai întîi prin cercurile tehnice (1939) și apoi prin măsurile mai curajoase, luate în urma Congreselor al XIX-lea și al XX-lea al P.C.U.S.

Ce putem învăța noi din această experiență? Un lucru înainte de toate: că învățămîntul politehnic nu se poate clădi fără o bază social-economică, dintr-o dată. În afară de aceasta, e bine să ne dăm seama că specificul dezvoltării țării ne cere să adoptăm creator experiența sovie-

tică în condiţiile noastre de dezvoltare. Trebuie să avem în vedere şi sarcina comună şi permanentă (formarea omului nou, constructor al socialismului), dar şi sarcinile speciale, diferite de la ţară la ţară. În realizarea acestora nu putem ignora condiţiile economice şi nivelul tehnicei.

De aci însă nu trebuie să tragem concluzia că trebuie să aşteptăm decenii întregi, pentru ca aceste condiţii „să se coacă". Atitudinea cea justă este aceea pe care Partidul nostru ne-o indică şi în celelalte domenii de activitate. Cu ajutorul regimului şi realizărilor lui, cu ajutorul experienţei sovietice, ce ne arată calea, sistematic şi planificat, noi putem să realizăm politehnizarea şcolii noastre în termen mult mai scurt. Putem în plus să evităm experienţele ce n-au dat roade şi aspectele lor necorespunzătoare. Să ne grăbim, dar să ne grăbim ca să zicem aşa cu socoteală, uneori chiar mai încet. Ca parte componentă a educaţiei comuniste, învăţămîntul politehnic trebuie să meargă în pas cu construcţia socialismului şi comunismului.

★

De la probleme de ordin general, să trecem la altele de ordin mai special, dar nu mai puţin importante.

Intr-un fel, acestea sînt cele mai ascuţit puse, fiind ridicate mai direct de teren, iar rezolvarea lor neputînd fi amînată aşa de uşor.

O primă problemă de acest fel este în legătură cu întrebarea : politehnizarea învăţămîntului de cultură generală înseamnă numai o formare generală politehnică sau este loc în acest proces şi pentru un început de calificare profesională ?

Problema s-a pus, după cum se ştie, şi în Uniunea Sovietică şi ea a dus la experienţa făcută în R.S.S. Ucraineană, unde s-a experimentat o formulă de combinare a învăţămîntului politehnic cu cel profesional tehnic. Experimentatorii sînt entuziasmaţi de rezultate. Sînt însă de făcut rezerve, în legătură cu înseşi aceste rezultate : nu înseamnă oare, pentru absolvenţii unei şcoli de acest fel, o îngrădire în putinţa de a-şi alege sau schimba profesiunea, de vreme ce ei sînt specializaţi ? Nu este oare o abatere de la principiu ?

Credem că problema este încă departe de a fi limpezită. După părerea noastră, lucrurile trebuie privite şi prin prizma cultivării generale a aptitudinilor elevilor, dar trebuie îmbinate acestea cu nevoile societăţii de a avea un tineret bine pregătit. Nu ne putem mulţumi cu o pregătire prea „în general" — ceea ce uneori e tot una cu nepregătire, amatorism ieftin, de suprafaţă. Avem nevoie de un tineret care ştie să facă un lucru efectiv. Pe această linie credem că este loc pentru un început de calificare, bazată pe înclinaţii individuale, în cadrul aceleiaşi programe şi, totodată, pe un fond serios politehnic. Aceasta trebuie să formeze temelia. După cîte am putut observa noi, acest rezultat se obţine destul de uşor dacă lucrările practice ale elevilor se fac nu în atelierele şcoală, ci direct în producţie.

Că acest lucru este posibil, putem să judecăm şi prin comparaţie cu şcoala de cultură generală de pînă acum. În cadrul acesteia, cu caracterul ei precumpănitor sau exclusiv teoretic, elevii puteau să-şi cultive

aptitudinile — teoretice, evident ; iar unii să atingă, tot în cadrul ei, un grad important de specializare. Erau elevi care se dăruiau mai mult matematicii sau fizico-chimiei, de pildă, alții științelor naturale, alții laturii literare sau filozofice. Pe lîngă aceasta, în cercuri, societăți sau cluburi școlare, ei puteau să-și adîncească asemenea pregătire și mai sistematic. În vechea școală de cultură generală, mergîndu-se pe acest drum, s-au realizat și susținut diferitele forme de furcație.

Revenim la întrebarea ce ne-am pus : pregătire politehnică generală sau cu început de calificare profesională ? Noi înclinăm spre găsirea unei formule de constituire a unui fond serios politehnic, ceea ce ar putea face ca tineretul să se poată îndruma, după preferințe, spre unul din cele două aspecte ale activității omenești : teorie și practică. O profesionalizare mai accentuată cu gîndul de a pregăti pe tînăr gata pentru producție, este și o utopie azi. Altceva putem da : principiile cele mai generale ale tehnologiei, adică acelea care evoluează mai încet, precum și o serioasă pregătire realist-științifică, legată de practică.

O atare formulă ne poate da dezlegare și pentru o altă întrebare ce ne punem azi : învățămînt politehnic înseamnă aceeași pregătire, din acest punct de vedere pentru băieți și fete sau este cazul ca, pentru fiecare sex să prevedem lucrări practice deosebite ? Nu putem fi, credem, decît împotriva învățămîntului separat și în această privință. A-l admite înseamnă în fond a pleda contra învățămîntului mixt în general.

Nu este de ajuns însă, se înțelege, să pledăm pentru un învățămînt politehnic unitar, ci să și dovedim că el este just, după cum e necesar să arătăm și cum el se poate realiza.

După părerea noastră, N. K. Krupskaia a sezisat cum nu se poate mai bine fondul problemei. Toți cei ce se declară pentru o pregătire practică a femeii, deosebită de a bărbatului, caută să ne convingă precum că femeia „prin însăși natura ei" ar fi predestinată treburilor gospodărești. Nu este greu să observăm — dacă vrem să vedem — că lucrurile nu stau de loc așa. În viața modernă, găsim nu odată bărbați bucătari sau croitori (croitori pentru femei chiar), care-și fac meseria cu artă și plăcere ; după cum, în societatea noastră, sînt atîtea femei strungari destoinici, conducători de tramvai sau tractoriste.

Diviziunea pe sexe a muncii, ca și diviziunea socială a muncii, nu s-a făcut pe criterii biologice sau psiho-fiziologice. Ea este, înainte de toate, de natură istorică. Ea este legată de poziția pe care femeia a avut-o în societatea împărțită în clase. Începînd cu epoca patriarhală și pînă azi, orînduirile de clasă i-au rezervat femeii rolurile minore și condiții la fel. „Cea dintîi asuprire de clasă — spune Engels — coincide cu asuprirea sexului feminin de către cel masculin" [1].

De îndată ce s-a creat această situație, femeii i s-au rezervat în genere muncile care plăceau mai puțin bărbatului. Diviziunea muncii pe sexe va fi găsit, se înțelege, o oarecare întemeiere și pe unele particularități psiho-fizice ale femeilor. Dar acestea nu pot fi socotite determinante, de vreme ce a fost un timp cînd diviziunea aceasta n-a existat,

[1] Marx și Engels, Opere alese, II, Edit. P.C.R., ed. I, pag. 205.

iar astăzi tinde din nou să dispară. Este deci o prejudecată ca atîtea altele, susținerea ei azi.

Așadar, în cadrul învățămîntului politehnic, noi nu putem face principial deosebire între băieți și între fete. Aceasta ar fi în adevăr jignitor și dăunător pentru bunele raporturi de egalitate, care trebuie să existe, în societatea noastră, între bărbat și femeie [1].

În aplicarea principiului învățămîntului politehnic observăm însă că se alunecă pe o pantă, care înseamnă totuși o desconsiderare a ocupațiilor destinate altădată femeilor și acest lucru este și el, ca să zicem astfel, jignitor. E și păgubitor. Nu intră în programele noastre de politehnizare, de pildă, nici croitoria, nici industria conservelor. Se va spune poate că acestea sînt ocupații mai puțin importante. Să ne amintim însă că Marx, în definirea învățămîntului politehnic, vorbește de „procesele fundamentale ale tuturor proceselor de producție", deci noi putem să urmărim și să ne însușim aceste procese fundamentale nu numai în anumite ramuri ale industriei, ci oriunde ele pot fi mai la îndemînă și cu mai mult folos.

Pe aceste considerente noi propunem o lărgire a programelor de activitate practică. În cadrul acestora, un minimum de lucrări pot fi comune, iar restul ar rămîne la alegere sau de executat în cercuri tehnice. În măsura în care femeia se deosebește de bărbat, înclinațiile ei vor putea găsi mai ușor utilizare, fără ca prin aceasta să spunem că unele munci sînt, în mod absolut „prin natura lor" rezervate numai femeilor, iar altele bărbaților. Pentru că nici nu vor fi. Băieți sau fete vor lucra mai mult, într-un domeniu sau altul, după înclinațiile lor personale. Pe un fond general uman, ambele sexe vor putea găsi o mai variată putință de adaptare în procesul de însușire a unor deprinderi politehnice.

Trecem, în sfîrșit, la o a treia problemă, asemănătoare și ea cu primele două: particularitățile realizării învățămîntului politehnic la orașe și sate; pînă unde mai ales pot să fie cultivate aceste particularități?

Din capul locului trebuie să spunem că educația în spiritul școlii noi nu poate să se pună nici aici, în nici un caz, în slujba adîncirii deosebirilor dintre oraș și sat. În orînduirea socialistă se lichidează, prin însuși caracterul acesteia, opoziția antagonistă între sat și oraș. Trebuie să lichidăm și deosebirile de nivel de viață și înțelegere, deosebirile esențiale dar neantagoniste, cu alte cuvinte.

Cum putem realiza aceasta? Practica de pînă acum a stabilit cîteva forme, pe care școala trebuie să le rețină și să le perfecționeze.

Forme de activitate, care să meargă pe această linie sînt. Altele mai pot fi încă găsite. Mai important însă decît aceasta este însă altceva: să lămurim pînă unde poate să meargă căutarea acestor forme și criteriul căutării lor?

De curînd, Ministerul Învățămîntului din țara noastră a dat o dispoziție că unele școli orășenești pot să introducă învățămîntul politehnic, în planurile și programele lor de muncă școlară, numai pe latura industrială, fără lucrări practice de agricultură. Această măsură, evident, este îndreptățită de lipsa provizorie a bazei materiale necesare. Altfel ea n-ar avea o justificare serioasă. Și, chiar în actualele împrejurări, măsuri de

[1] N. K. Krupskaia, Opere pedagogice alese, Editura de stat, pag. 30.

compensare tot e bine să se ia : excursii în gospodării agricole colective sau de stat, — poate chiar muncă de vară în ele.

Așadar forme de muncă, menite să apropie școlile de oraș de cele de la țară, în spiritul politehnizării învățămîntului, trebuie neapărat să găsim. La fel trebuie să procedăm pentru apropierea școlilor de la sate de cele orășenești.

Aci însă avem de luptat și cu o situație care, în țara noastră, în condițiile rămînerii în urmă a agriculturii, față de industrie, este mai evidentă decît în Uniunea Sovietică. Școala sătească are mai puține mijloace de a-și ridica nivelul politehnic la înălțimea științei moderne, decît cea orășenească. Aceasta creează chiar în actualele condiții de lucru, un sentiment de inferioritate, dăunător din punct de vedere educativ.

Aceasta este un fapt și faptele nu pot fi ocolite, cînd îți ies în cale. Complet situația nu va fi înlăturată decît odată cu transformarea socialistă a agriculturii, la nivelul tehnicii moderne.

Un prim lucru însă trebuie să ne rămînă clar în această privință : oricît de mult se va ridica nivelul tehnic al muncii agricole, școala sătească va trebui să pună accentul tot pe practica agricolă, după cum cea orășenească va pune accentul tot pe practica industrială. Această preferință este dictată nu numai de faptul că din punct de vedere material e mai ușor să se procedeze așa, ci și pentru motive pedagogice : trebuie să fie legată de viață, cu care e în directă legătură și pe care trebuie s-o servească. La aceasta putem adăuga și un motiv mai special, didactic : justa aplicare a principiului intuiției. Nu putem să lipsim pe elev de ridicarea la abstracțiuni pe baza celei mai vii contemplări, aceea a lumii înconjurătoare cu care e în permanent contact. Această lucrare școala o poate face în condiții științifice.

Dacă procedăm altfel, dacă, de pildă, materialul noțiunilor noastre științifice ni-l luăm din „material didactic" și rare excursii îndepărtate, iar lumea înconjurătoare o lăsăm impresiilor și noțiunilor spontane, elevul va fi înstrăinat intelectual de acest mediu, va fi un dezrădăcinat de el și în general de viață.

Un al doilea lucru, care trebui să ne fie — credem — tot așa de clar, în privința particularităților de realizare a învățămîntului politehnic la orașe și sate, este următorul : oricare ar fi deosebirile în căile de realizare, la baza lor trebuie să stea aceleași forme elementare ale tehnicii moderne, care pot fi aplicate variat în industrie sau agricultură. Dar aceleași. Tehnologia — această știință cu totul modernă, cum o numește Marx — ne dă această posibilitate. În felul acesta putem realiza un învățămînt politehnic unitar, în esența lui, și totodată variat după împrejurări. Pe această cale putem obține și rezolvarea problemei aplicării învățămîntului politehnic, la orașe și sate.

★

După problemele de conținut, cele de metodă sau legate de metodă. Acestea sînt multe. Și mai multe se vor ivi, pe măsură ce vom avansa în dezvoltarea școlii politehnizate. Vom semnala numai cîteva.

Vom începe cu discutarea uneia dintre metodele de bază ale muncii noastre didactice, modul cum este ea folosită în școala noastră și cum ar

trebui să fie : metoda demonstrației sau de arătare a obiectelor — a obiectelor concrete sau, în lipsă, copii ale lor. Metoda demonstrației satisface principiul intuiției, principiul didactic așa de important pentru însușirea cunoștințelor de către elevi.

Așa cum se aplică azi în școala noastră, metoda demonstrației este cu totul nesatisfăcătoare. Noi arătăm elevilor unele obiecte din natură sau preparate și păstrate în muzeul școlar, apoi mulaje, tablouri și hărți, precum și experiențele din laboratorul școlar. Destul de rar facem demonstrări cu aloscopul sau epidiascopul și mai rar utilizăm filmul sau aparatul de radio.

Așa cum se practică metoda demonstrației în școala noastră, trebuie să recunoaștem că ea se prezintă cu un caracter foarte înapoiat. S-ar zice că n-am depășit cu mult modul pestalozzian de a înțelege și aplica principiul intuiției. Materialul didactic și procedeele pentru folosirea lui sînt departe de a fi la înălțimea științei și tehnicei moderne. Din punct de vedere al politehnizării învățămîntului, am putea spune că el se găsește aproape în contradicție cu spiritul principiului, menținîndu-se ca să zicem așa, la un nivel meșteșugăresc de înțelegere a tehnicii.

Ce este de făcut ? Este evident că trebuie să lichidăm această rămînere în urmă, din domeniul metodicelor noastre de predare. Nu este vorba aici numai de primenirea materialului didactic, ci, alături de aceasta și de elaborarea metodicii respective de lucru. Este imperios necesar să ridicăm didactica la nivelul tehnicii moderne. N-avem, de pildă, îndrumări metodice pentru filmul didactic sau pentru radio. Și trebuie să le avem. În felul acesta vom putea pune de acord metodicile de predare cu spiritul învățămîntului politehnic, care ne cere ca munca să se ducă la nivelul modern al științei și tehnicii.

Același lucru putem spune despre munca în atelierul școlar sau activitatea practică a elevilor în producție. Și în această privință metodica predării a făcut puțin. Aci trebuie să luăm în considerare două lucruri : importanța practicii pentru cunoaștere, rolul ei gnoseologic și organizarea ei pentru însușirea de deprinderi.

Din primul punct de vedere, am putea să reflectăm dacă n-ar fi cazul să constatăm o lipsă importantă în didactica noastră. Între principiile noastre de învățămînt lipsește propriu-zis unul care să traducă didactic principiul marxist al metodologiei științifice, în legătură cu valoarea practicii pentru cunoaștere. „Punctul de vedere al vieții, punctul de vedere al practicii — spune Lenin — trebuie să fie punctul de vedere prim și fundamental al teoriei cunoașterii“ [1]. În didactică acest adevăr îl pomenim în legătură cu alte principii sau cu metoda exercițiilor. Poate că ar fi cazul să fie formulat ca un principiu aparte. Didactica învățămîntului politehnizat n-ar avea decît de cîștigat din aceasta.

În ce privește organizarea sistematică a practicii pentru însușirea unor deprinderi, aceasta ridică probleme de o mare importanță, după părerea noastră, pentru politehnizarea învățămîntului. Aceasta înseamnă că trebuie să ne gîndim la elaborarea unei metodici a muncii în atelier

[1] V. I. Lenin, Materialism și empiriocriticism, ed. rom., pag. 154.

și a activității practice a elevilor în producție. Aceasta este, evident, o treabă a Institutului de științe pedagogice, în primul rînd.

În adevăr, școala noastră s-a străduit și a elaborat pînă acum metodici pentru obiectele de studii teoretice. Avem, de asemenea, metodici sau îndrumătoare pentru desen și activitatea în laboratorul școlar. Pentru munca practică din atelier n-avem decît foarte puțin ca să nu spunem nimic. Afirmăm acest lucru, pentru că materialul lucrat în acest sens, pentru școlile profesionale și medii tehnice, este cu totul insuficient. În plus, el are și un caracter foarte descriptiv, prea puțin teoretizat. Acest caracter îl face impropriu pentru o generalizare corespunzătoare.

E cazul să spunem că, în această privință, pedagogia se prezintă cu o mare deficiență. Ocupîndu-se pînă acum aproape cu exclusivitate de învățămîntul teoretic de cultură generală, ea a neglijat cu desăvîrșire învățămîntul profesional și pe cel mediu tehnic, pentru latura lor practică. Un domeniu întreg a fost lăsat să se descurce singur, cam cum s-a priceput și cum a putut; astfel o experiență dintre cele mai interesante n-a fost prelucrată teoretic.

Și mai este un domeniu asupra căruia pedagogia nu și-a îndreptat aproape de loc atenția: acela al metodelor avansate de lucru din industrie. Socotim că nu e lipsit de utilitate să le menționăm aici.

Mișcarea pentru inovații de metode și procedee, precum și generalizarea lor în industrie este, așa cum a fost definită, o treaptă superioară și revoluționară a întrecerii socialiste, ieșită ca o explozie din mase, ceea ce o deosebește profund de taylorismul american. Ea a devenit posibilă o dată cu ridicarea nivelului de trai și nivelului profesional al muncitorilor, precum și cu ridicarea nivelului tehnicii în producția industrială sovietică.

În această mișcare s-au dezvoltat două ramuri de activitate inovatoare: metode speciale noi de lucru (pentru prelucrarea rapidă a metalelor, pentru munca tractoriștilor etc.) și metode mai generale, cu caracter organizatoric și instructiv, de calificare. Merită să fie pomenită în această din urmă categorie metoda de calificare la locul de muncă. Am mai putea pomeni și alte metode și procedee, căci repertoriul lor este foarte bogat: metoda graficului orar, metoda marșrut, pentru deservirea mai multor mașini deodată, metoda brigăzilor complexe, metoda brigăzilor de calitate, metoda bunei organizări a locului de muncă ș.a. Mai important decît înșirarea lor este faptul că industria sovietică și-a creat din acest punct de vedere un întreg sistem de calificare. E chiar o adevărată școală, care are drept scop transformarea sectoarelor de producție în sectoare fruntașe [1], — un adevărat scop pedagogic. Pe urmele industriei sovietice merge și industria noastră. Dar și una și alta, în această perioadă s-au dezvoltat și se dezvoltă independent de pedagogie. Procesul lor de dezvoltare a rămas în cadrul întreprinderilor și sindicatelor.

Este de la sine înțeles că tot ceea ce este valabil în întreprinderi, la locul de muncă, nu poate avea aceeași valabilitate în școală. Dar unele metode și procedee de acolo pot fi adaptate și în școli. În orice caz credem că trebuie să procedăm într-un mod analog și totodată cît mai științific,

[1] Rojdestvenski ș. a.: Școlile stahanoviste din întreprinderi, ed. rom. pag. 4.

pentru a găsi metode şi procedee ale muncii şcolarilor în ateliere din şcoală şi producţie. Ele vor constitui material pentru alcătuirea unor metodici sau îndrumătoare în acest sens. Este poate una din sarcinile cele mai importante ale pedagogiei în momentul de faţă, pe linia politehnizării învăţămîntului.

Să revenim. Ocupîndu-ne de probleme metodice, în cadrul învăţămîntului politehnic, noi am menţionat şi am discutat numai despre metoda demonstrării şi a muncii de atelier. Mai sînt, evident, şi altele. În legătură cu toate însă se pune şi o cît mai bună fundamentare a lor, şi anume din punct de vedere psihologic. O atare operă cea, de pildă, în legătură cu metodica muncii practice de atelier, cît şi cea de ridicare generală a tehnicii didactice la înălţimea tehnicii moderne — cere o muncă serioasă de cercetări. Munca aceasta este înainte de toate o muncă pedagogică, dar ea are nevoie şi de un tot aşa de serios ajutor din partea psihologiei. Ajutorul psihologiei în aplicarea învăţămîntului politehnic, la şcoala de cultură generală, este o altă mare problemă de actualitate pentru noi azi.

Cunoscutul articol din revista „Komunist" (nr. 4/1956), arătînd unele lipsuri ale psihologiei contemporane, menţionează între altele şi următoarele: Insuficienta atenţie dată în ultimii ani psihologiei muncii, pe motivul că aşa-numita „Psihotehnică" se resimţea de influenţa unor concepţii greşite şi un empirism plat, dar mai ales ruperea ei de practică, în genere. În articol se spune de asemenea: „În domeniul psihologiei pedagogice, problemele psihologice legate de învăţămîntul politehnic, de pregătirea elevilor pentru activitatea practică, de munca educativă a şcolii sînt studiate cu totul nesatisfăcător" [1].

Constatările făcute de organul teoretic al C.C. al P.C.U.S. privesc în primul rînd pe psihologi, dar ne privesc şi pe noi. Pedagogii cu ajutorul psihologilor şi al psihologiei au de întreprins o muncă foarte importantă, în legătură cu o serie de aspecte ale învăţămîntului politehnic: fundamentarea psihologică a metodelor noi de predare, fundamentare psihologică a însuşirii deprinderilor, educaţia în şi prin muncă în cadrul şcolii de cultură generală politehnizată ş.a.

Deosebit de importantă este, mai ales, fundamentarea psihologică a însuşirii deprinderilor politehnice. Psihologia nu s-a ocupat, după cîte ştim, pînă acum cu aceasta. Un congres al psihologilor de limbă franceză, ţinut în octombrie 1956 la Strasbourg, la care au fost invitaţi şi psihologi din alte ţări, şi-a pus în programul său de dezbateri şi problema „condiţionării psihologice a uceniciei". Aceasta este o problemă, şi încă una care s-a mai cercetat. Pentru noi, mai important este să lămurim altceva: condiţionarea psihologică a învăţămîntului profesional, în spiritul principiului învăţămîntului politehnic şi a politehnizării însăşi. Aceasta este, credem, o altă problemă şi o problemă a noastră.

Fundamentarea phihologică a didacticii şi metodicilor, pe linia introducerii învăţămîntului politehnic în şcoala de cultură generală este de la sine înţeles că nu se poate face oricum. Ea trebuie să se facă în spiritul psihologiei noi, la baza căreia stă învăţătura pavlovistă. Cercetătorii —

[1] „Să legăm mai strîns ştiinţa psihologiei de practică" („Komunist" nr. 4, 1956, pag. 104).

psihologi și pedagogi — trebuie să și-o însușească în mod creator, pentru această sarcină.

În același spirit trebuie să se pregătească, de altfel, și cadrele didactice, toți cei ce vor sluji școala nouă politehnizată.

★

Pregătirea cadrelor didactice pentru școala de cultură generală politehnizată, ca și recalificarea celor existente, desigur, este de asemenea o problemă importantă pentru noi astăzi. Vom încheia expunerea noastră cu cîteva considerații privitor la realizarea ei.

Mai întîi în ce privește recalificarea cadrelor existente. Este clar pentru noi toți că profesorii de matematică, fizică și chimie, cei de biologie, de geografie și de desen, trebuie să capete pregătirea necesară, pentru a fi capabili să predea conținutul obiectului lor de studii în spiritul și la nivelul cerințelor de politehnizare a învățământului. În acest scop programele institutelor de perfecționare a cadrelor trebuie imediat și fundamental revizuite. Acești profesori trebuie să-și îmbogățească mai mult cunoștințele în acest sens, să facă practică în producție și să cunoască — atît cît pot fi cunoscute la ora actuală — metodele de predare cele mai potrivite. Pentru această muncă pot fi utilizați cu oarecare șansă de bună reușită profesorii mai buni de la școlile unde se experimentează deja învățământul politehnic, precum și discuțiile seminariale, în care fiecare poate aduce din experiența sa.

Pentru cadrele actuale — pentru toate — se pune însă și o altă chestiune, mai importantă: să înțeleagă esența învățământului politehnic și necesitatea introducerii lui în școala de cultură generală, pentru realizarea educației comuniste. Noi am avut cazul unui profesor care, deși teoretic admitea, să zicem, politehnizarea învățământului mediu, cînd a fost însă ca propriul său copil să fie elev într-o clasă politehnizată, a cerut ca acesta să fie mutat în altă clasă. Pretextul a fost că principiul este în faza de experimentare, dar motivul real n-a fost desigur acesta.

În ce privește faza în care se găsește școala noastră față de necesitatea politehnizării învățământului, este adevărat că aci există o situație pe care n-o putem ignora. Ceea ce cere școlii regimul nostru social-politic nu-i ușor de realizat în momentul de față, cu ceea ce avem acum.

Situația există, dar ea nu este de nerezolvat. A susține o atare teză înseamnă a te situa pe o poziție asemănătoare cu aceea a vechilor junimiști, care erau împotriva formelor de viață modernă, pe motivul că ele n-ar avea „fondul" corespunzător. Ar însemna ca să așteptăm și noi ca să crească mai întîi, poate chiar spontan, acest fond și apoi să introducem forma.

În realitate fondul există. Este regimul democrat popular, care conduce revoluția economică și culturală în țara noastră, există forțele

de producţie şi construcţie ale lumii noi. Acestea luptă şi muncesc pentru acordarea formei cu necesităţile lor de construcţie. În această luptă cadrele didactice, educate în înţelegerea justă a şcolii noi politehnizate, vor fi tocmai elementul care să contribuie într-o mare măsură la realizarea acestui ţel.

Cît despre cadrele noi, cele pe care urmează să le pregătim, pentru acestea problema e mai limpede. Ele pot fi de la început pregătite pentru şcoala nouă politehnizată. Trebuie numai să fie reorganizate, în vederea acestui scop, institutele pedagogice, iar pedagogia cu o didactică reconsiderată, în lumina necesităţilor noi, să fie introdusă oriunde se pregătesc viitoare cadre didactice, fie pentru învăţămîntul mediu, fie pentru cel superior.

ELEMENTE DE INVĂŢĂMÎNT POLITEHNIC INTRODUSE ÎN ŞCOALA NOASTRĂ DE CULTURĂ GENERALĂ

Prof. MIHAI GHIVIRIGĂ
Şeful secţiei de învăţămînt politehnic de la Institutul de ştiinţe pedagogice

I

Inainte de a se trece la introducerea învăţămîntului politehnic în şcoala noastră de cultură generală — chiar dacă această introducere se face în mod treptat — era nevoie să se cerceteze mijloacele de politehnizare specifice şcolii noastre.

Faptul că noi avem la dispoziţie experienţa şcolii sovietice, nu ne scuteşte de cercetări proprii. In domeniul învăţămîntului politehnic — ca în orice domeniu, de altfel — nu putem împrumuta experienţa sovietică aşa cum o găsim, ci trebuie s-o adaptăm la condiţiile concrete din ţara noastră.

De aceea, la începutul anului şcolar 1955—1956 s-au înfiinţat cîteva şcoli experimentale, pentru a se crea — aşa cum se spune în ordinul de înfiinţare a acestor şcoli — „bazele introducerii învăţămîntului politehnic în şcoala noastră de cultură generală". Experimentarea organizată în aceste şcoli trebuia să ducă totodată la stabilirea căilor de politehnizare a şcolii noastre.

Evident, începutul a fost modest. Experienţa s-a organizat numai în 8 şcoli medii, dintre care două în Bucureşti (Şcolile nr. 4 şi nr. 23) şi cîte una în Iaşi, Tg. Mureş, Cluj, Timişoara, Craiova şi Bolintinul din Vale (regiunea Bucureşti) şi a constat în introducerea unor programe speciale de lucrări practice la cîte o clasă a V-a şi a VIII-a.

La aceste şcoli s-a asigurat baza materială necesară, adică s-au organizat ateliere de tîmplărie şi lăcătuşerie, utilate — în majoritatea cazurilor — cu toate uneltele necesare. Desigur, au existat o serie de lipsuri în organizarea şi utilarea acestor ateliere — ca în orice început — dar ele au fost înlăturate treptat.

Au fost necesare schimbări şi în planul de învăţămînt. In afară de lucrul manual — introdus cu o oră pe săptămînă la clasele I—IV, la toate şcolile din ţară — la clasele experimentale de la şcolile amintite s-au repartizat cîte două ore pe săptămînă pentru lucrările practice de atelier şi pe terenul şcolar experimental.

Totodată, Ministerul Învăţămîntului a elaborat şi programele necesare de lucrări practice, atît pentru lucrările practice de atelier (tîmplărie şi lăcătuşerie), cît şi pentru cele agricole.

Acesta era un minimum de măsuri care trebuiau luate în vederea experimentării.

★

Să vedem acum, mai în amănunt, cum a decurs această experimentare.

Trebuie să arătăm de la început că lucrările s-au organizat în mod diferit la cele 8 şcoli experimentale. La una din ele — Şcoala medie nr. 4 din Bucureşti — s-au introdus lucrările practice numai la clasa a VIII-a şi numai în atelierele de lăcătuşerie. Elevii n-au făcut lucrări practice agricole şi nici lucrări de tîmplărie; spre deosebire de celelalte 7 şcoli, elevii au lucrat cîte 5 ore pe săptămînă, într-o singură zi, în atelierele de lăcătuşerie ale Şcolii profesionale de la Complexul Griviţa Roşie.

Acest mod de a organiza lucrările practice este unul din cele 3 sisteme principale de organizare a lucrărilor practice, întîlnite în şcolile din R. S. S. Ucraineană.

La celelalte 7 şcoli lucrările au fost organizate altfel: s-au introdus atît lucrări practice de atelier (tîmplărie şi lăcătuşerie), cît şi lucrări practice agricole pe terenul şcolar experimental.

Trebuie să precizăm că iniţial, lucrările practice agricole au fost introduse atît la clasa a V-a, cît şi la clasa a VIII-a; ulterior, ele au fost scoase de la clasa a VIII-a, întrucît nu erau în concordanţă cu programa de la ştiinţele naturale (care prevedea studierea anatomiei şi fiziologiei omului). De asemenea, la clasa a V-a erau programate — alături de lucrările practice agricole şi lucrările de tîmplărie — şi lucrări de lăcătuşerie. Nu e greu de văzut că programa la clasa a V-a era foarte încărcată. În plus, s-a dovedit că lucrările de lăcătuşerie erau prea grele din punct vedere fizic pentru această clasă. De aceea, după terminarea pătrarului I, lucrările de lăcătuşerie au fost scoase de la clasa a V-a.

Tabloul final al organizării lucrărilor practice a fost următorul: la clasa a V-a — lucrări de tîmplărie şi lucrări practice agricole pe terenul şcolar (în lunile de toamnă şi de primăvară), iar la clasa a VIII-a — lucrări de tîmplărie şi lăcătuşerie, cu un număr egal de ore pentru fiecare din aceste specialităţi.

Sistemul acesta de lucrări practice — cîte două ore pe săptămînă, atît lucrări practice de atelier cît şi lucrări practice agricole — este sistemul obişnuit, după cîte ştim, în majoritatea şcolilor din R.S.F.S.R.

După cum se vede, noi am experimentat două sisteme diferite de organizare a lucrărilor practice.

★

Care a fost conţinutul acestor lucrări?

Lucrările au fost aproximativ aceleaşi la toate şcolile experimentale (cu excepţia Şcolii nr. 4, care am văzut că şi-a organizat altfel lucrările), şi era normal să fie aşa, deoarece la toate aceste şcoli s-a lucrat după aceleaşi programe elaborate de Ministerul Învăţămîntului; singura dife-

rență a fost doar că unele școli au executat mai multe lucrări, iar altele mai puține — în funcție de posibilitățile fiecărei școli.

În general, **la lăcătușerie**, s-au executat — conform programei — lucrări de îndoirea metalelor, tăierea tablei cu foarfecele și a barelor de metal cu fierăstrăul, trasarea pieselor, pilirea metalelor, precum și lucrări de găurire și șlefuire.

În cadrul acestor lucrări s-au executat ciocane, ace de trasat, șurubelnițe, cadre de filieră pentru bacuri de filetat, chei fixe duble, cutii de tablă, pîlnii și altele.

La tîmplărie s-au făcut exerciții de găurire cu burghiul, exerciții de scobire cu dalta, tăieturi longitudinale și transversale cu fierăstrăul și așchierea lemnului cu diferite rîndele, executîndu-se postamente pentru aparate de laborator și diferite planșete.

În toate atelierele școlilor s-a căutat să se confecționeze obiecte utile, care pot fi folosite — în cadrul școlii sau de către elevi, acasă — sau care pot fi valorificate de către școală, recuperîndu-se o parte din costul materialelor întrebuințate. Executarea unor obiecte utile mai prezintă și alt avantaj: elevii au sentimentul îndeplinirii unei munci folositoare, apreciate de ceilalți și aceasta îi stimulează să lucreze cu mai mult interes și mai multă grijă.

La lucrările practice agricole pe terenurile școlare experimentale s-au executat — pe baza unei programe speciale — următoarele lucrări: săpatul și parcelarea terenului, pregătirea semințelor pentru semănare, semănarea grîului de toamnă, semănăturile de primăvară (în diferite sisteme de semănare) și apoi îngrijirea diferitelor culturi.

Trebuie să adăugăm însă, că nu toate școlile au lucrat în mod egal pe terenurile experimentale, întrucît și calitatea și suprafața terenurilor erau diferite de la o școală la alta (la aceasta ar trebui să adăugăm și diferențele în ceea ce privește priceperea profesorilor de științe naturale de a organiza lucrările practice agricole).

O oarecare inegalitate între școli s-a remarcat, de altfel, și în ceea ce privește lucrările de atelier (la unele școli s-a lucrat mai mult și mai bine, la altele mai puțin).

Pe lîngă aceasta, s-au putut observa anumite deosebiri și în executarea diferitelor categorii de lucrări practice. De pildă, în general, în atelierele școlare s-a lucrat mai mult și cu rezultate mai bune decît pe terenurile școlare agricole, iar la lucrările de lăcătușerie s-a realizat mai mult decît la lucrările de tîmplărie. Una din cauzele care explică aceste deosebiri este — credem — interesul mai mare pe care-l arată elevii lucrărilor de lăcătușerie (și tehnicii, în general), în comparație cu lucrările practice agricole sau chiar cu lucrările de tîmplărie.

★

Toate aceste lucrări s-au desfășurat numai în timpul anului școlar. După cum era și firesc, lucrările de atelier nu au continuat în timpul vacanței de vară. In anul școlar trecut, nu s-a organizat nici practica în producția industrială. O legătură directă între școli și întreprinderile industriale s-a făcut numai cu ocazia excursiilor în producție organizate de către unele școli în timpul anului (de exemplu, elevii claselor expe-

rimentale de la Şcoala nr. 23 au vizitat întreprinderea „Semănătoarea", şi întreprinderea horticolă „1 Mai", iar cei de la Şcoala medie nr. 2 din Iaşi — au vizitat atelierele C.F.R.).

Era necesar însă ca lucrările practice agricole pe terenurile şcolare să continue şi în timpul verii, dar acest lucru nu s-a făcut. In felul acesta, elevii din clasele a V-a nu şi-au putut continua în timpul verii observaţiile asupra dezvoltării diferitelor plante şi nici nu şi-au putut consolida unele deprinderi practice proaspăt însuşite.

S-au organizat însă — pentru practica agricolă a elevilor din clasele a VIII-a de la şcoliie experimentale — două tabere de muncă pe lîngă Gospodăriile Agricole de Stat de la Cisnădie şi Periş. In aceste tabere au lucrat, în două serii a cîte 3 săptămîni (între 1 iulie şi 12 august), elevii claselor a VIII-a de la cele 7 şcoli experimentale din ţară la care s-au organizat lucrări practice agricole în timpul anului.

Scopul principal al organizării acestor două tabere a fost legarea cunoştinţelor dobîndite de practica în producţia agricolă. S-a urmărit ca elevii să cunoască munca cu uneltele şi maşinile agricole moderne şi să-şi formeze unele deprinderi elementare de a mînui uneltele agricole mai simple, să aplice în producţia agricolă unele cunoştinţe căpătate în şcoală (şi cu această ocazie să le completeze şi să le aprofundeze) şi în sfîrşit, s-a urmărit să se trezească interesul elevilor pentru munca în producţia agricolă.

In mare măsură scopul urmărit a fost realizat. Elevii au ajutat la diferite munci în pepiniere şi pe lanurile fermelor şi au vizitat diferitele sectoare de producţie — crescătoriile, stupinele, staţiunile legumicole etc.

Pentru ca elevii să profite cît mai mult de pe urma acestor activităţi, înainte de fiecare lucrare sau vizită în producţie, ei primeau explicaţii amănunţite de la specialiştii fermei şi de la profesorii de ştiinţe naturale care au condus practica. După întoarcerea în tabără, toate aceste cunoştinţe noi erau prelucrate în cadrul unei discuţii cu elevii (organizate de profesorii de ştiinţe naturale), care urmărea să fixeze şi să completeze cunoştinţele căpătate. La sfîrşit, elevii îşi notau în caiete speciale tot ce au învăţat cu ocazia activităţii respective.

Şi într-adevăr, elevii au învăţat multe.

★

E cazul să ne întrebăm acum — după ce am prezentat activitatea şcolilor experimentale —, care au fost rezultatele acestei experimentări? La ce rezultate a dus introducerea programelor de lucrări practice? Şi ce concluzii se pot trage pentru viitor?

După cum se ştie, principalul scop al lucrărilor practice în atelierele şcolare sau pe terenurile experimentale este formarea unor deprinderi practice elementare, pe baza însuşirii unor cunoştinţe ştiinţifice. Elevii trebuie să-şi formeze anumite deprinderi practice şi să-şi însuşească anumite operaţii de muncă, pentru a putea înţelege — plecînd de la aceste elemente simple — mecanismele complicate ale producţiei

moderne, și pentru a se putea încadra mai tîrziu în mod rapid în producție, căpătînd o anumită calificare.

Vorbind de rezultatele experimentării programelor de lucrări practice, ne putem pune cel puțin următoarele două întrebări:

1. A existat o legătură și o influență reciprocă între lucrările practice și predarea diferitelor obiecte de învățămînt?

2. Elevii și-au format deprinderile practice necesare în cadrul acestor lucrări?

Vom încerca să răspundem la aceste întrebări.

Mai întîi — referindu-ne la prima întrebare — trebuie să facem observația generală, că o anumită preocupare pentru legarea teoriei de practică, a cunoștințelor predate la cursuri de aplicațiile practice întîlnite în viață și în special în producția modernă, a existat la majoritatea profesorilor de la școlile experimentale, care predau obiectele mai strîns legate de învățămîntul politehnic.

Nu s-ar putea spune însă că majoritatea profesorilor de la aceste școli au sprijinit lucrările practice de atelier sau agricole, preocupîndu-se de legarea teoriei de practica făcută de elevi în ateliere sau pe terenul experimental. Asemenea preocupări au existat la unii profesori, dar aceștia formează o minoritate. Poate tocmai de aceea e bine să menționăm cîteva cazuri mai semnificative.

Astfel, la Școala nr. 23 din București, la științele naturale s-a căutat să se lege cunoștințele predate la botanică, atît de practica în producția agricolă în general, cît și de practica pe care au făcut-o elevii pe terenul experimental al școlii. La lucrările de pe terenul școlar experimental, elevii au aplicat unele cunoștințe primite la lecțiile de botanică și aceasta constituie principalul merit al lucrărilor practice agricole. Ei au selecționat semințele înainte de semănare, au aflat puterea de germinare a semințelor, au aplicat metodele de semănare învățate la curs, au folosit îngrășăminte, au observat pe teren influența căldurii asupra încolțirii plantelor, au făcut experimental înmulțirea vegetativă etc. In același timp elevii din această clasă au întocmit caiete speciale pentru lucrările de pe terenul școlar experimental (conduse de aceeași profesoară), în care-și treceau observațiile asupra creșterii și dezvoltării plantelor cultivate pe terenul școlar.

La fizică, la aceeași școală, elevii din clasa a VIII-a au cunoscut principiile de bază ale funcționării mașinilor simple și întrebuințarea scripeților și a pîrghiilor în practică, iar la matematică, au făcut diferite măsurători pe terenul școlar experimental.

Tot la fizică, la Școala medie nr. 1 din Timișoara, elevii au reparat aparatele de laborator și au executat măsurători de precizie și determinări de greutăți specifice. Ca teme pentru acasă, s-au dat diferite probleme în legătură cu uneltele și materialele din atelier.

Lucrări interesante s-au făcut — la aceeași școală — și la geografie. Elevii au fost învățați să folosească — și chiar să construiască — unele aparate geografice și au făcut mai multe vizite și excursii deosebit de instructive: la stațiunea meteorologică, stațiunea seismologică, expoziția de mașini și unelte agricole, la o gospodărie agricolă colectivă, precum și unele excursii în natură. In cadrul unei asemenea excursii,

elevii au făcut măsurători pentru aflarea vitezei şi a debitului de apă al rîului Bega, apoi au făcut calcule matematice pentru a afla ce suprafaţă de teren arabil poate fi irigată cu apa acestui rîu.

La Şcoala nr. 4 din Bucureşti, profesorul de desen de la clasa a VIII-a a făcut cu elevii unele lucrări de desen tehnic necesare lucrărilor de atelier (după ce în prealabil a vizitat atelierul, a discutat cu maiştrii, a studiat programa de lucrări practice şi a văzut ce schiţe sînt necesare pentru lucrări).

S-a putut observa din aceste cîteva exemple, legătura care a existat între unele obiecte de învăţămînt şi lucrările practice, şi mai precis, ajutorul pe care l-au dat cunoştinţele căpătate la cursuri, lucrărilor practice de atelier şi agricole.

Să analizăm acum celălalt aspect: influenţa pe care au avut-o lucrările practice, asupra însuşirii unor obiecte de învăţămînt.

Se ştie că în mod normal, între lucrările practice şi diferitele obiecte de învăţămînt trebuie să existe o influenţă reciprocă pozitivă: cunoştinţele predate la cursuri ajută desfăşurarea lucrărilor practice, constituind baza ştiinţifică principală a acestor lucrări, iar lucrările practice, dau ocazia să se aplice în practică, să se concretizeze şi astfel să se aprofundeze cunoştinţele predate la lecţii.

Era greu desigur, să se observe rezultatele acestei influenţe în cursul unui singur an şi să se tragă concluzii complet edificatoare. S-au putut observa totuşi, cîteva lucruri interesante, care merită să fie amintite.

Se poate spune că, în general, lucrările practice au stimulat interesul elevilor pentru fizică, desen, ştiinţe naturale, fapt care a dus la o creştere a nivelului de cunoştinţe al elevilor din clasele experimentale, în raport cu clasele de control.

Astfel, dîndu-se la clasele a VIII-a A (clasa experimentală) şi a VIII-a C (clasa de control) de la Şcoala nr. 4 din Bucureşti, o problemă cu conţinut legat de lucrările practice, elevii din clasa a VIII-a A au arătat o superioritate evidentă faţă de elevii din clasa a VIII-a C.

Tot la această şcoală, elevii din clasa a VIII-a A au căpătat un interes deosebit pentru desen, după ce şi-au dat seama de importanţa desenului pentru lucrările de atelier. E semnificativ faptul că la începutul anului, clasa a VIII-a A era mai slabă la desen decît clasa a VIII-a C şi pînă la sfîrşitul anului, clasa a VIII-a A a depăşit-o, ajungînd cea mai bună din toate clasele paralele a VIII-a.

S-a remarcat o diferenţă — între elevii clasei a VIII-a A şi a VIII-a C — şi în ceea ce priveşte modul de execuţie al unui desen: elevii din clasa a VIII-a C păreau preocupaţi mai mult de latura estetică, de frumuseţea ansamblului; elevii din clasa a VIII-a A erau preocupaţi mai mult de exactitatea desenului, de precizia fiecărei trăsături. Ei au înţeles importanţa fiecărui amănunt, a fiecărei intersecţii, a fiecărei racordări, deoarece ei ştiau că din cauza unui desen greşit, se poate obţine un rebut.

Tot la clasa VIII-a A de la Şcoala nr. 4 s-a observat o schimbare şi în nivelul general al clasei: la începutul anului, clasa a VIII-a A

era mai slabă la învățătură decît clasa a VIII-a C; la sfîrșitul anului, nivelul ambelor clase a ajuns aproximativ același.

Nu știm dacă e cazul să atribuim lucrărilor practice meritul acestei schimbări. S-ar putea ca motivul să fie altul. Ceea ce este însă demn de reținut de aici, este faptul că, în orice caz, lucrările practice n-au influențat în rău nivelul la învățătură al elevilor. Și exista acest risc, dacă ne gîndim că elevii de la această școală au făcut lucrări practice 5 ore pe săptămînă într-o singură zi, iar în celelalte 5 zile din săptămînă au avut cîte 6 ore în fiecare zi. Totuși, judecînd după mărturisirile elevilor și profesorilor, ca și după rezultatele obținute la învățătură, n-a putut fi vorba de o reală supraîncărcare a elevilor (e drept că la începutul anului, elevii din clasa a VIII-a A de la Școala nr. 4 se simțeau cam obosiți după cele 5 ore de lucrări practice, dar în scurt timp s-au obișnuit și nu mai oboseau așa de ușor).

La celelalte școli, la care s-a lucrat numai cîte 2 ore pe săptămînă, cu atît mai puțin poate fi vorba de supraîncărcare și oboseală. Mai ales că, la toate școlile, elevii au arătat un interes deosebit pentru lucrările practice și au lucrat cu multă tragere de inimă.

Și acest fapt, merită să fie subliniat. Lucrările practice au constituit un bun mijloc pentru educarea dragostei de muncă și a respectului pentru munca fizică, ca, de altfel, și pentru educarea disciplinei. La unele școli — de exemplu Școala nr. 4 din București — s-a putut observa o oarecare îmbunătățire a disciplinei la clasa experimentală.

Concluzia generală pe care o putem trage de aici, este că lucrările practice, nu numai că nu împiedică buna desfășurare a procesului de învățămînt, dar au o reală influență pozitivă.

In ceea ce privește a doua întrebare — referitoare la formarea deprinderilor — trebuie să arătăm că, în cadrul lucrărilor practice, elevii au învățat să mînuiască anumite unelte și să execute diferite lucrări de tîmplărie și lăcătușerie, precum și unele lucrări agricole.

Acestea sînt, desigur, rezultate pozitive.

Nu s-ar putea susține, totuși, că elevii și-au format **deprinderi propriu-zise** de a lucra cu anumite unelte (întrucît deprinderile presupun precizie, rapiditate și un anumit grad de automatizare), ci mai degrabă că ei și-au format **priceperea elementară** de a mînui uneltele respective.

Această observație este valabilă atît pentru lucrările practice de atelier, cît și pentru lucrările practice agricole. Și lucrul acesta este ușor de înțeles. Intr-un singur an școlar, cu două ore de lucrări pe săptămînă și cu anumite lipsuri în organizarea lucrărilor, era greu ca elevii să-și formeze deprinderi propriu-zise de muncă. Continuînd aceste lucrări în actualul an școlar, elevii vor reuși cu siguranță să-și perfecționeze și consolideze deprinderile rudimentare căpătate în anul trecut, dezvoltîndu-le pînă la stadiul obișnuit al oricăror deprinderi bine fixate. Rezultatele mai bune obținute la Școala nr. 4 din București, unde s-au lucrat 5 ore pe săptămînă în ateliere bine organizate, ne întăresc această convingere.

Tot în legătură cu formarea deprinderilor, trebuie să mai facem o remarcă. In multe școli, lucrările de atelier au avut un caracter oarecum

meşteşugăresc, de ucenicie. Elevilor mai mult li „s-a arătat", decît li „s-a explicat" şi li s-a explicat mai mult „cum", decît „de ce".

Acest caracter meşteşugăresc are — credem — în special două cauze: prima este lipsa de legătură a lucrărilor de atelier cu materiile predate la curs, care ar trebui să constituie baza ştiinţifică a acestor lucrări; a doua cauză este faptul că profesorii-maiştri n-au reuşit întotdeauna să imprime o „orientare politehnică" lucrărilor de atelier. Se ştie că aceeaşi lucrare de atelier. poate să fie făcută şi în mod „meşteşugăresc" şi în mod „politehnic", adică folosind toate cunoştinţele ştiinţifice necesare, în aşa fel ca elevii să-şi poată explica în mod ştiinţific operaţiile pe care le execută. Un profesor-maistru poate să-i înveţe pe elevi să execute foarte corect o lucrare, dar dacă nu le dă această orientare politehnică, avem de-a face cu o deprindere meşteşugărească nu cu una politehnică.

Deosebit de importante pentru asigurarea unui caracter politehnic acestor lucrări, sînt indicaţiile tehnologice date la fiecare lucrare. S-a constatat că aceste indicaţii — notate în caiete speciale de către elevi — trebuie reamintite cît mai des în cadrul lucrărilor, pentru a fi mai bine fixate. Mai mult chiar, este recomandabilă o convorbire cu caracter de fixare după fiecare lecţie, sau în orice caz, după fiecare temă din programă.

Nu s-ar putea spune că indicaţiile tehnologice date la lucrările de atelier în anul trecut, au fost întotdeauna suficiente cantitativ şi au corespuns tuturor cerinţelor metodice. Unele lipsuri au existat şi în această privinţă.

Totuşi, cu toate lipsurile — de diferite ordine — pe care le-am semnalat în treacăt, am putea afirma, fără teamă de exagerare, că lucrările practice şi-au atins scopul şi că în general, experienţa a reuşit. Deşi nu şi-au format adevărate deprinderi de muncă, elevii au avut de cîştigat, atît în domeniul teoretic (însuşindu-şi unele cunoştinţe noi), cît şi în domeniul practic (căpătînd anumite priceperi practice).

Dacă ţinem seama de greutăţile pe care le-am avut de întîmpinat la început — baza materială insuficientă, cadre nepregătite pentru realizarea învăţămîntului politehnic, lipsa unor îndrumări metodice şi altele — realizările noastre practice, oricît de modeste ar fi ele, pot fi socotite mulţumitoare.

Şi în cercetarea ştiinţifică a acestei experienţe am obţinut anumite rezultate, care urmează să fie verificate încă. Cu toate că Institutul de ştiinţe pedagogice n-a avut posibilitatea să cerceteze în mod sistematic activitatea şcolilor experimentale — secţia de învăţămînt politehnic înfiinţîndu-se abia la sfîrşitul anului şcolar —, s-a cercetat totuşi activitatea acestor şcoli prin vizite sporadice şi prin două sondaje pe care le-a organizat Institutul. La aceste sondaje au colaborat activ şi alte organe ale Ministerului Învăţămîntului — în special, cabinetele pedagogice ale regiunilor în care se găseau şcolile respective.

Dacă cu ocazia acestor vizite şi sondaje n-am putut vedea în toate şcolile experimentale „cum trebuie să facem" în viitor, am putut vedea în schimb în unele şcoli „cum nu trebuie să facem" şi acest lucru este

deosebit de util pentru noi (se știe de altfel, că din lipsuri poți învăța uneori, cel puțin tot atît cît și din realizări).

Concluziile noastre cu privire la legătura dintre lucrările practice și unele obiecte de învățămînt, la metodica formării deprinderilor de muncă în ateliere și pe terenul școlar, la conținutul lucrărilor practice, pregătirea cadrelor didactice, și altele vor fi folosite — și astfel, verificate încă odată — în cursul actualului an școlar.

În această analiză sumară a activității școlilor experimentale ne-am referit în special la lucrările practice de atelier și agricole, deoarece la școlile cercetate de noi (și am cercetat mai mult școlile experimentale din București și Bolintinul din Vale), nu s-au folosit alte mijloace de politehnizare în anul școlar trecut. Nu trebuie să se înțeleagă de aici, că noi ne preocupăm doar de lucrările practice de atelier și agricole și neglijăm celelalte mijloace de politehnizare a școlii (lucrările practice de laborator, activitatea în cercuri, practica în producția industrială etc.). Conținutul și metodica acestor activități vor fi studiate — împreună cu alte probleme de învățămînt politehnic — în acest an școlar.

II

Vorbind de introducerea unor elemente de politehnizare în școlile noastre de cultură generală, nu e suficient să prezentăm doar activitatea celor 8 școli experimentale ale Ministerului. Experiențe interesante s-au făcut și în alte școli din țară, fără ca organele centrale să fi dirijat aceste acțiuni. În mod spontan, din inițiativa școlilor respective, s-au introdus unele elemente de învățămînt politehnic, obținîndu-se rezultate destul de bune.

Deși exemplele de acest fel sînt numeroase, ne vom limita la cîteva, care ni se par mai semnificative.

Astfel, **la Școala de 7 ani mixtă nr. 57 din București**, s-au organizat lucrările practice în atelierele școlii profesionale de ucenici de la Întreprinderea „Electroaparataj". O parte din elevii și elevele claselor a VI-a și a VII-a au lucrat cîte 2—3 ore pe săptămînă, sub conducerea maiștrilor de la întreprindere, executînd lucrări de lăcătușerie și electrotehnică. După un stagiu destul de scurt în ateliere, elevii au lucrat direct în producție la diferite asamblări de piese electrice: întrerupătoare, prize, fasunguri, ștekere etc. În cinstea zilei de 1 Mai, ei au asamblat 10.000 de fasunguri.

Elevii au lucrat cu mult interes, într-o disciplină de muncă desăvîrșită (care a avut o influență pozitivă și asupra disciplinei din școală), și au căpătat multe cunoștințe noi și unele deprinderi practice elementare de electrotehnică.

La Școala medie din Feteşti (regiunea Constanța) elevii din clasa a VIII-a au lucrat cîte 4 ore pe săptămînă în Atelierele C.F.R. (în 4 secții: uzina electrică, secția mecanică, secția sculărie și secția telecomunicații). Ei au lucrat direct în producție, sub îndrumarea maiștrilor și a unor muncitori calificați, învățînd să mînuiască uneltele simple obișnuite și căpătînd cunoștințe noi, interes și dragoste pentru munca fizică.

La Şcoala medie nr. 1 din Năsăud s-a desfăşurat o activitate deosebit de interesantă în cercul electrotehnic.

Pe lîngă faptul că membrii cercului, elevi în clasele a IX-a şi a X-a au reparat aparatele din laboratorul de fizică, ei au instalat un transformator pentru intensificarea curentului electric care venea în şcoală şi au făcut de serviciu la transformator, pentru a-l regla în funcţie de tensiunea venită de la uzină.

De asemenea, membrii cercului electrotehnic au făcut montarea întregii instalaţii de radioficare a şcolii, cu ajutorul aparatelor pe care le-au confecţionat ei înşişi (voltmetru, ampermetru, întrerupător de faze, oscilator electromagnetic). Elevii au căpătat la aceste lucrări numeroase cunoştinţe practice şi şi-au format anumite priceperi şi deprinderi elementare în domeniul electrotehnicii şi radiotehnicii.

Ar trebui, de asemenea, să amintim de Şcoala medie nr. 2 din Năsăud, unde s-a dus o activitate bogată în cadrul cercului de ştiinţe naturale şi de şcolile de 7 ani din Cîrligi (raionul Roman), Titu-Tîrg (raionul Titu), de şcoala pedagogică din Carei şi de multe altele, în care s-au făcut lucrări practice agricole interesante.

Exemple de felul acesta, pe care le cunoaştem, sînt destul de numeroase. Şi dacă am cunoaşte toate experienţele care s-au făcut în şcolile noastre, lista acestor exemple ar fi destul de lungă. Trebuie să mărturisim însă, că noi încă nu cunoaştem tot ce s-a făcut în această privinţă la şcolile din ţară.

Aceste experienţe izolate, izvorîte din iniţiativa diferitelor şcoli, ne arată interesul pe care-l manifestă cadrele didactice pentru învăţămîntul politehnic şi posibilităţile multiple pe care le avem pentru realizarea lui.

III

Nu putem încheia această sumară analiză a elementelor de învăţămînt politehnic introduse în şcoala noastră, fără să amintim de măsurile luate în acest an şcolar.

Experienţa începută în anul şcolar trecut, evident, trebuia continuată şi dezvoltată, ţinîndu-se seama de concluziile pe care le-am putut trage la sfîrşitul unui an de experienţă.

In anul trecut au fost introduse numai unele elemente de învăţămînt politehnic: lucrările practice de atelier şi pe terenul şcolar experimental; în anul acesta, experienţa trebuia extinsă atît „în suprafaţă" (adică la un număr cît mai mare de şcoli), cît şi „în adîncime" (în ceea ce priveşte conţinutul învăţămîntului politehnic şi formele de politehnizare folosite).

Şi acest lucru s-a făcut.

Lucrările practice de atelier şi pe terenul şcolar, au fost introduse încă în 92 de şcoli de 7 ani şi medii, din diferitele regiuni ale ţării, pe lîngă cele 8 şcoli experimentale din anul trecut (50 dintre acestea au fost organizate din iniţiativa Ministerului Învăţămîntului, iar 42 la cererea proprie). Cu alte cuvinte, la ora actuală avem 100 de şcoli în care

au fost organizate lucrările practice agricole și de atelier, iar numărul acestora va spori treptat de la un an la altul.

La aceste școli, lucrările practice au fost introduse la toate clasele V—VIII, iar la școlile experimentale din anul trecut vor face lucrări practice și actualii elevi din clasa a IX-a, care au făcut lucrări practice în anul școlar trecut.

Pentru desfășurarea lucrărilor practice, Ministerul Învățămîntului a elaborat programele necesare. Anume, au fost elaborate două tipuri de programe: una pentru școlile din orașele aglomerate, care n-au terenuri experimentale și deci sînt obligate să organizeze numai lucrări de atelier și alta, pentru toate celelalte școli — care au terenuri experimentale și pot face atît lucrări practice de atelier, cît și lucrări practice agricole.

In prima categorie de școli, lucrările practice sînt repartizate după cum urmează: clasa a V-a — tîmplărie, clasa a VI-a — lăcătușerie, după programa normală pentru această clasă, iar clasele a VII-a și a VIII-a — tot lăcătușerie, după o programă specială de tranziție (fiecare clasă avînd rezervate 66 de ore pe an — două pe săptămînă — pentru lucrările practice).

Cea de a doua categorie de școli își organizează altfel lucrările: clasele V—VII fac jumătate din timp (33 de ore pe an) lucrări practice agricole pe terenul școlar (în lunile de toamnă și de primăvară); la ateliere, restul de 33 de ore este repartizat lucrărilor de tîmplărie — în clasele V—VI — și lucrărilor de lăcătușerie, în clasa a VII-a. Clasa a VIII-a face numai lucrări de lăcătușerie tot timpul anului (66 de ore).

La Școala nr. 4 din București, clasele V—VII vor face atît lucrări practice de atelier, cît și lucrări practice agricole, iar clasele VIII—IX continuă experiența din anul trecut, lucrînd numai în atelierele Complexului Grivița Roșie, cîte 5 ore într-o singură zi din săptămînă.

Toate aceste lucrări practice vor fi executate atît de băieți cît și de fete. Nu s-au elaborat programe speciale pentru lucrările fetelor. Experiența care se face acum ne va arăta dacă soluția pe care am adoptat-o, este bună sau nu.

Dar, introducerea învățămîntului politehnic în acest an școlar nu se limitează la aplicarea programelor de lucrări practice pe care le-am amintit. Aplicînd numai aceste programe de lucrări practice, n-am avea dreptul să spunem că „introducem învățămîntul politehnic în școala noastră", întrucît învățămîntul politehnic presupune activități mult mai complexe și mai variate.

Realizarea sarcinilor învățămîntului politehnic se va urmări și în predarea diferitelor obiecte de învățămînt. Se va da o atenție deosebită legării cunoștințelor căpătate la cursuri de practica în producție și formării anumitor deprinderi practice, în cadrul lucrărilor de laborator (la fizică, chimie și științele naturale). In acest scop, Ministerul Învățămîntului a elaborat unele programe școlare noi (orientate spre realizarea sarcinilor învățămîntului politehnic), pentru matematică, fizică, chimie, științe naturale, geografie și desen liniar (la anumite clase). Treptat, se vor elabora programe și pentru celelalte clase și se vor alcătui noi manuale școlare.

Se vor organiza, de asemenea, excursii în producţie, precum şi practica elevilor în producţia industrială (acolo unde va fi posibil). În timpul vacanţei de vară, se vor organiza tabere pentru practica agricolă, după modelul celor care au funcţionat în vara aceasta.

După cum se vede, sarcinile care le revin şcolilor în acest an şcolar sînt mai mari şi îndeplinirea acestor sarcini ridică mai multe probleme.

Două probleme — cel puţin —, de ordin practic (fără să mai vorbim de unele probleme teoretice nerezolvate încă), trebuiau rezolvate încă de la începutul anului: pregătirea în domeniul învăţămîntului politehnic a cadrelor didactice de la şcolile politehnizate şi asigurarea condiţiilor materiale pentru desfăşurarea practicii în ateliere şi în producţie.

In ceea ce priveşte pregătirea cadrelor didactice, preocupările Ministerului Invăţămîntului sînt mai vechi. In primul rînd, au fost traduse în anii din urmă o serie de materiale sovietice în legătură cu învăţămîntul politehnic, care au ajuns în mîinile cadrelor didactice, prin intermediul lucrărilor tipărite de Editura de stat didactică şi pedagogică sau al unor reviste de la noi, fără să mai vorbim de nenumăratele traduceri dactilografiate, care se găsesc în diferite biblioteci.

Institutul de ştiinţe pedagogice vine, de asemenea, în ajutorul cadrelor didactice cu o serie de lucrări apărute în ultimul timp, în curs de apariţie sau în pregătire, care tratează diferite aspecte ale legării teoriei de practică în predarea obiectelor de învăţămînt şi ale formării unor deprinderi practice. Este suficient să citäm doar cîteva dintre acestea: Indrumări metodice pentru formarea deprinderilor de muncă independentă la ştiinţele naturale, Munca independentă a elevilor la geografie, Formarea deprinderilor de practică agricolă la elevii din clasele I—IV şi din clasele V—VII, Predarea lucrului manual şi a lucrărilor practice la clasele I—IV, Legarea teoriei de practică în predarea fizicii, chimiei şi matematicii, precum şi alte lucrări.

In planul tematic al Institutului mai figurează alte două lucrări, direct legate de politehnizarea şcolii noastre („Unele probleme în legătură cu realizarea învăţămîntului politehnic în şcoala noastră de cultură generală“ şi „Indrumări metodice pentru lucrările practice de atelier“), care vor fi elaborate pînă în anul 1958.

„Gazeta învăţămîntului“ a publicat în mod regulat — încă din anul 1953 — numeroase articole traduse, care descriu experienţa şcolii sovietice în domeniul învăţămîntului politehnic, precum şi articole care prezintă diferite realizări ale şcolilor noastre în această direcţie. In afară de aceasta, „Gazeta învăţămîntului“ împreună cu Comitetul Central al Sindicatului muncitorilor din învăţămînt, a organizat concursul pe ţară pentru cea mai bună parcelă experimentală.

Nu trebuie să uităm nici activitatea „Revistei de pedagogie“, care a publicat în ultimii doi ani aproximativ 20 de articole în legătură cu învăţămîntul politehnic, şi şi-a intensificat această preocupare în ultimele numere pe anul 1956. De asemenea, Ministerul Invăţămîntului a editat

în toamna anului acesta un buletin special de informare, în legătură cu problemele practice ale învățământului politehnic.

Un rol destul de important în pregătirea cadrelor didactice în domeniul problemelor de învățământ politehnic, l-au avut și institutele de perfecționare a cadrelor didactice, care încă din anul trecut au sporit numărul de ore rezervat lucrărilor practice la fizică, chimie și științele naturale. Pentru anul școlar 1956—1957, au fost refăcute toate programele de fizică, chimie, științe naturale și matematică pentru aceste institute, aducîndu-se și unele modificări în planul de învățământ (astfel, a fost mărit numărul orelor de lucrări practice, în raport cu numărul orelor de curs).

In sfîrșit, trebuie să amintim că Direcția didactico-metodică din Ministerul Învățământului, în colaborare cu Institutul de științe pedagogice — tot pentru a veni în ajutorul informării cadrelor didactice — a pregătit o culegere de articole traduse din limba rusă, în legătură cu învățământul politehnic; totodată, Institutul de științe pedagogice a organizat, în luna septembrie, un ciclu de prelegeri pentru cadrele didactice de la școlile din București în care s-au introdus lucrările practice.

Toate acestea au avut drept scop să dea pregătirea necesară cadrelor didactice, care au sarcina să realizeze în mod practic învățământul politehnic în școlile noastre.

A doua problemă era aceea a asigurării bazei materiale a școlilor politehnizate. Și acest lucru, după cum se știe, nu este ușor de realizat.

Ministerul Învățământului a alocat un fond de două milioane lei pentru înzestrarea atelierelor școlare în anul școlar 1956—1957 și a făcut demersurile necesare, ca școlile politehnizate să obțină o parte din utilaj de la școlile profesionale ale celorlalte ministere.

In același timp, Serviciul de material didactic din Ministerul Învățământului a realizat pregătirea științifică și tehnică a numeroase modele de aparate și mașini, care vor fi fabricate în anul 1957 de către Intreprinderea de material didactic.

Totuși, pentru realizarea numeroaselor sarcini care stau în fața școlii în legătură cu învățământul politehnic, nu este suficient să ne preocupăm doar de pregătirea cadrelor didactice și de înzestrarea școlilor din bugetul Ministerului Învățământului. Pentru aceasta trebuie mobilizate toate forțele care ar putea ajuta — întreprinderile, organizațiile de masă, părinții.

In această direcție s-au întreprins anumite acțiuni în ultimul timp. Din inițiativa Sfatului Popular al Capitalei, s-a organizat la începutul lunii iulie o consfătuire cu cadrele didactice și cu directorii întreprinderilor din Capitală, pentru a pune bazele unei colaborări mai strînse a școlilor cu întreprinderile, în vederea realizării învățământului politehnic. In centrul discuțiilor de la această consfătuire, a stat problema ajutorului pe care-l pot da școlii, întreprinderile.

In afară de aceasta, la consfătuirile profesorilor de matematică şi fizică, care au avut loc în luna iulie (la Sinaia şi Oradea) şi în luna septembrie (la Iaşi şi Tg. Mureş), s-au dezbătut pe larg problemele ridicate de realizarea sarcinilor învăţămîntului politehnic în predarea matematicii şi a fizicii.

Din toate acestea, se vede că problema învăţămîntului politehnic este pe cale de a deveni o preocupare generală ; succesul va fi asigurat atunci cînd vom reuşi să creem un adevărat „curent de opinie publică" în favoarea realizării învăţămîntului politehnic.

In climatul favorabil existent încă de pe acum, sarcina noastră, a tuturor, este să dezvoltăm începutul bun care s-a făcut în anul şcolar trecut, căutînd rezolvarea teoretică şi practică a tuturor problemelor pe care le pune introducerea învăţămîntului politehnic în şcoala noastră.

★

DISCUŢII

CUVINTUL TOV. CODREANU TRAIAN,

DIRECTORUL ŞCOLII MEDII Nr. 1 DIN CRAIOVA

In anul şcolar trecut, şcoala noastră a fost una din cele opt şcoli experimentale despre care s-a vorbit. Conform indicaţiilor primite, s-au făcut lucrări de atelier la una din clasele a V-a şi a VIII-a.

Şcoala a fost dotată cu 2 ateliere prin grija Ministerului Învăţămîntului, cu inventarul unei şcoli profesionale desfiinţate de la Tg. Jiu, cu strunguri de la fabrica „Iosif Rangheţ" din Arad etc. Aceste materiale obţinute au fost completate cu tot ce a trebuit, de către şcoala profesională metalurgică nr. 1 din Craiova, care ne-a dat sprijin concret zi de zi şi continuă să ne dea şi azi.

Elevii celor două clase au avut cîte 2 ore pe săptămînă de lucrări practice de atelier. Munca în ateliere s-a desfăşurat în lunile de iarnă, iar în lunile de toamnă şi primăvară s-a lucrat pe terenul şcolar experimental. N-am avut un teren aparte, ci prin grija şi înţelegerea conducerii Institutului Agronomic ni s-a dat în grădina botanică a acestuia, un lot de circa 600 metri patraţi, pe care elevii l-au lucrat sub îndrumarea profesorilor de ştiinţe naturale din şcoală şi a personalului didactic din Institutul Agronomic. A fost urmărit întregul proces de pregătire a terenului, selecţionarea seminţelor, recoltarea, etc. Tema care a fost pusă era încrucişarea a mai multe soiuri din fasolea soia. Rezultatele sînt cunoscute ca foarte îmbucurătoare.

Această activitate pe terenul şcolar a fost completată cu o perioadă de 21 de zile, în care elevii mari, de clasa a VIII-a, au lucrat la tabăra de la Periş şi în care au reuşit să-şi însuşească o serie de cunoştinţe noi.

Problemele care ni le-am pus în legătură cu introducerea acestor ore suplimentare faţă de programul normal au fost : oare nu vor reprezenta acestea o supraîncărcare a elevilor ? Se vor obţine rezultate concrete privind deprinderile practice şi care va fi efectul educativ al acestor lucrări ?

In ce priveşte prima problemă, nu poate fi vorba, după constatările făcute şi anul trecut şi anul acesta, de o supraîncărcare şi obo-

seală. Elevii vin cu entuziasm, cu multă plăcere. Nu vor să mai iasă nici în recreație între cele 2 ore, cer mereu ore suplimentare.

Privind formarea deprinderilor practice, chiar la elevii mici din clasa a V-a (acum a VI-a) s-au obținut rezultate bune; iar dacă ne referim la efectul educativ al acestor lucrări, s-a constatat că rezultatul lucrărilor în atelier a fost excepțional, înrîurind asupra elevilor, încît prin lucrările pe care le făceau individual și colectiv s-a întărit disciplina, a crescut nivelul la învățătură etc.

Elementele de politehnizare introduse la clasa a V-a și a VIII-a n-au lăsat nici pe părinți indiferenți, aceștia fiind entuziasmați văzînd noile și interesantele preocupări ale copiilor lor (cultivarea de plante în ghivece, urmărirea dezvoltării lor, cultivarea de legume etc.).

Chiar și copiii de clasa a II-a văzîndu-i pe cei din clasa a V-a că fac diverse lucrări cu sîrmă, au luat și ei sîrmă și au făcut astfel de lucrări.

La început, în septembrie 1955, părinții elevilor au privit cu oarecare îndoială introducerea orelor de lucrări practice, dar aceasta nu constituie în acest an școlar o piedică. Acum ne găsim în situația de a avea 20 de clase care lucrează în atelier, de la clasa a V-a la a IX-a, iar pentru că o singură sală de atelier nu este suficientă pentru aceste lucrări, școlile metalurgice profesionale nr. 1, nr. 3 ne-au pus la dispoziție atelierele lor; la fel și centrul școlar agricol. Ne găsim deci în situația de a putea să desfășurăm aceste lucrări de atelier în cele mai bune condițiuni.

In urma unei consfătuiri pe oraș, sub îndrumarea comitetului orășenesc de partid, la care au participat directorii de școli și directorii de întreprinderi, s-a ajuns la situația ca și alte școli să fie ajutate de către întreprinderile: „Trustul 6 Construcții", „7 Noiembrie", „Electroputere" etc. S-a cerut sprijinul acestora, încît o serie de școli din orașul nostru introduc și alte lucrări de atelier, cu mijloace locale.

In ceea ce privește propunerile pe care le avem în legătură cu programa elaborată, socotim că este bine (și în unul din referate s-a accentuat) ca lucrările acestea practice să se efectueze în concordanță și paralel cu programele diferitelor obiecte de învățămînt. De exemplu, în clasa a IX-a se face căldura, respectiv capitolul mașini termice. De aceea, tot în clasa a IX-a ar trebui să se facă și studiul motoarelor cu explozie îmbinat cu elemente de conducere a autovehiculelor. Este necesar ca elevii să cunoască tractorul, automobilul, și să le conducă.

In clasa a X-a se predă electricitatea și ar trebui ca în atelierele școlare să se prevadă utilaje legate de radiotehnică, elevii urmînd ca în clasa a XI-a să intre în domeniul înaltei frecvențe (televiziune etc.).

Nu sîntem împotriva învățămîntului mixt, dimpotrivă, am susținut această idee de la început. Putem introduce și pentru fete lucrul practic, avînd mașini de cusut etc., să facem atelier de croitorie și linjerie, iar atunci, poate că și dintre băieți se vor găsi unii care să activeze în asemenea ateliere. Socotim însă, că atracția fetelor către această activitate este mai accentuată decît spre lucrările practice comune cu băieții, mai ales la clasele mici. La clasa a V-a este cam greu pentru o fetiță mică să mînuiască rindeaua, ferestrăul etc.

CUVINTUL TOV. PTEANCU PAUL,

PROFESOR DE ŞTIINŢE NATURALE DIN CAREII MARI.

In referatele prezentate s-a făcut o analiză asupra introducerii elementelor de politehnizare în şcoala noastră de cultură generală.

Un element pe care l-am desprins din primul referat a fost şi acela legat de faptul că la baza organizării învăţămîntului politehnic trebuie să fie punctul de vedere al vieţii, al practicii. Şi aş dori să pun în discuţie unele aspecte ale trecerii spre învăţămîntul politehnic în şcolile de cultură generală.

Ţinînd seama de realităţile dezvoltării şcolii de cultură generală, care păşeşte spre introducerea treptată a învăţămîntului politehnic, ţinînd seama de dezvoltarea continuă a tehnicii şi producţiei pe drumul construirii socialismului, care cere un muncitor dezvoltat multilateral, cu un înalt nivel cultural, cu o orientare politehnică, socotesc că introducerea învăţămîntului politehnic nu trebuie să fie unitară, tipizată, în ceea ce priveşte conţinutul lucrărilor practice, ci trebuie să se organizeze în mod diferenţiat, după caracterul şi specificul producţiei locale.

Este deci necesar ca în şcolile din centrele industriale elevii să fie orientaţi în mai bună măsură spre practica industrială, dar aceasta nu înseamnă să eliminăm practica agricolă din instrucţia politehnică a tineretului. După cîte s-a văzut din referat, elevii de la şcoala medie nr. 4 Bucureşti au manifestat înclinare şi preferinţă spre lucrări de practică în industrie însă în raioanele cu caracter pronunţat agricol trebuie să se continue, în cadrul şcolii de cultură generală, dezvoltarea deprinderilor de practică agricolă începute în clasele a V-a şi a VII-a.

Această diferenţă de dezvoltare a învăţămîntului politehnic pentru regiunile agricole este dictată însăşi de necesităţile producţiei în care se încadrează marea majoritate a absolvenţilor şcolii medii de cultură generală. Aceştia în parte vor trece şi se vor înscrie în institutele de învăţămînt superior, dar marea majoritate a lor vor rămîne şi se vor încadra acolo în producţie, în sectorul agricol, în centrele mai mici cu caracter agricol, vor intra ca salariaţi la gospodării de stat, la gospodării colective, la secţiunile agricole ale sfaturilor populare sau ca agenţi comunali pentru diverse culturi tehnice, pentru culturile de plante industriale, medicinale. Astfel că aceştia trebuie să aibă dezvoltată dragostea pentru producţia agricolă, iar trecerea lor la învăţămîntul mediu nu trebuie să însemne şi încetarea lucrărilor practice agricole.

Predau ştiinţele naturale la două şcoli : la o şcoală pedagogică, unde predau în al şaselea an şi la o şcoală medie de 10 ani, la care predau în al doilea an.

Această situaţie mi-a permis să fac observaţii comparative asupra felului cum s-au dezvoltat lucrările practice la cele două categorii de şcoli. La şcolile pedagogice conform planului de învăţămînt se fac şi lucrări de practică agricolă, în timp ce în şcoala de cultură generală nu sînt prevăzute asemenea lucrări. Am putut urmări în acest fel efectul muncii practice în agricultură asupra acestor două categorii de elevi, care provin din acelaşi mediu rural, în marea lor majoritate.

Pentru organizarea lucrărilor practice agricole, am studiat experienţa bogată a profesorilor sovietici şi am început să organizez munca pe

terenul școlar al școlii pedagogice din Carei, încă din anul 1952. Am ajuns la constatarea că elevii privesc cu tot mai multă dragoste și interes aceste lucrări, pe măsură ce experiența lor se lărgește. An de an, am obținut rezultate tot mai bune.

În toamna aceasta, întocmirea planului de muncă cu repartizarea sarcinilor pe terenul experimental a întîrziat puțin. Elevii neîncetat mă întrebau : cînd se vor repartiza sarcinile, pentru că este timpul să începem campania de toamnă. Se vede că acestor elevi am reușit să le trezim dragostea și interesul pentru agricultură ; nu mai poți să dai înapoi, însăși elevii constitue un stimulent acum pentru noi. Aceasta mi-a prilejuit o deosebită satisfacție, deoarece am început să văd efectul educativ al lucrărilor organizate în mod sistematic și planificat.

Desigur, în toamna fiecărui an trebuie să pregătim munca, să facem o planificare a activității pe terenul școlar. Tematica trebuie să fie legată totdeauna de programele școlare, din care extragem temele importante, pe care avem posibilitatea să le aplicăm an de an. Subliniez că tematica se lărgește, pe măsură ce experiența noastră, respectiv condițiile materiale se îmbunătățesc și pe măsură ce dragostea elevilor crește pentru munca de cercetare și de cultură a plantelor.

Am organizat în fiecare an echipe de elevi. Munca se desfășoară pe colective, fiecare colectiv avînd un responsabil, și nu numai dintre fruntașii în muncă. Observînd că unii din elevii rămași în urmă își formaseră o concepție greșită, anume ei socoteau că nu sînt capabili, sau sînt mai puțin capabili decît ceilalți colegi ai lor să conducă anumite lucrări, că nu pot îndeplini un rol conducător în cadrul echipelor, atunci cînd acestor elevi le-am trasat sarcini de răspundere, progresul realizat de ei la învățătură s-a îmbunătățit la toate obiectele de învățămînt.

După comunicarea planului de muncă, am făcut un instructaj general privitor la lucrările de pregătire a terenului, semințelor etc., și după aceea, am dat consultații elevilor. Elevii care vor îndrumări suplimentare, le primesc ; de asemenea, îndrumări asupra întocmirii planului lor de muncă. Planul de muncă e supus spre aprobare profesorului, căpătînd forma definitivă, iar elevul sau echipa de elevi are sarcina să treacă la aplicarea lui.

Am îndrumat elevii în efectuarea lucrărilor de întreținere, de pregătirea terenului, a semințelor, a semănatului, de îngrijirea plantelor. Pentru aceasta i-am pus în legătură cu sectorul socialist agricol. Programul școlar pune an de an noi sarcini, așa că noi trebuie să lărgim cîmpul experiențelor noastre. Dacă elevii, respectiv grupele sînt instruite și conduse numai de profesor, înseamnă că rezultatele sînt mai slabe și profesorul este mereu supraîncărcat. Nu trebuie să creștem elevii rupți de practică, ci e necesar să-i punem pe aceștia în legătură cu sectorul socialist din agricultură, cu fruntașii recoltelor bogate, cu tehnicienii de la gospodăriile de stat și gospodăriile colective.

Sfîrșitul anului școlar nu trebuie să însemne sfîrșitul lucrărilor pe terenul școlar experimental. Adeseori din experiența proprie mi-am dat seama cît este de greu vara să întreținem terenul experimental. Acum 2—3 ani lucrările de vară erau efectuate de toate cadrele didactice. Anul acesta, am organizat practica de vară a elevilor. Încă din luna mai a.c. elevii m-au întrebat : Tovarășe profesor, nu faceți repartizarea sarci-

nilor pentru practica de vară ? Vrem să ne planificăm sarcinile pentru vară.

Iată deci că elevii simt necesitatea organizării acestor lucrări şi ei vin cu plăcere să le efectueze. In acest fel, materialul de observaţii pe care l-au adunat este mult mai bogat, cunoştinţele lor devin mai temeinice.

Am antrenat elevii în acţiunea de popularizare a metodelor agrotehnice înainte. In legătură cu sfatul popular, cu secţia agricolă, am format echipe care au fost transportate cu camioanele la sate. Au fost duminici, cînd 6—7 echipe de elevi au popularizat metodele agrotehnice înaintate privind introducerea porumbului hibrid, cultura de vară a cartofului etc.

In fiecare an etapa de muncă este marcată de organizarea sărbătoririi recoltei. Elevii aşteaptă cu mîndrie această zi cînd se vorbeşte părinţilor lor, tineretului din oraş, oamenilor muncii, fruntaşilor în producţie, în ce măsură şi-au asimilat ei cunoştinţele şi în ce măsură au aplicat practic cunoştinţele dobîndite în clasă. Ei sînt mîndri de munca lor şi aşteaptă cu nerăbdare să se vorbească în faţa tuturor despre realizările lor.

Munca organizată pe terenul şcolar experimental îi deprinde pe elevi să facă observaţii, le cultivă acestora perseverenţa, răbdarea, spiritul de răspundere.

La şcoala medie de cultură generală, unde de asemenea predau ştiinţele naturale la clasa a VIII-a în al doilea an, ţinînd seama că în această şcoală înainte n-au fost organizate în mod sistematic lucrările practice pe terenul şcolar experimental, trebuie să depunem eforturi pînă vom dezvolta primele elemente de deprinderi practice la elevi şi să trezim interesul elevilor pentru lucrările practice.

Deci, numai în mod treptat reuşim să dezvoltăm dragostea elevilor pentru agricultură, numai treptat găsim noi înşi-ne căi noi pentru a trezi această dragoste pentru munca practică, iar noi ne formăm an de an, învăţăm din realizările pe care le avem şi ne îmbunătăţim munca înlăturînd lipsurile.

Mă întreb, cum vom putea întreţine dragostea şi interesul elevilor pentru agricultură ? Cum va răspunde învăţămîntul faţă de constatarea că sectorul producţiei industriale este mai înaintat, se dezvoltă într-un ritm mai vioi, iar sectorul producţiei agricole este rămas în urmă ?

Desigur învăţămîntul are sarcina de a întreţine interesul şi dragostea elevilor pentru agricultură. Urmează deci că însăşi experienţa vieţii ne arată necesitatea introducerii lucrărilor practice cu caracter agricol şi în şcoala medie de cultură generală. Sînt semne bune de început ceea ce s-a arătat aci în faţa noastră. Insă este absolut necesară introducerea elementelor de politehnizare cu specific agricol şi pentru pregătirea multilaterală a elevilor din şcolile medii de la oraşe şi sate.

Introducerea lucrărilor de practică agricolă şi întărirea elementelor de practică agricolă din şcoala de cultură generală, desigur, că se duce pe linia îndeplinirii sarcinilor trasate prin directivele Congresului al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn cu privire la dezvoltarea economiei naţionale în cel de al II-lea plan cincinal. De aceea, pentru ca noua programă de lucrări practice să fie mai bine orientată şi să ajute în mai mare măsură la realizarea sarcinilor învăţămîntului politehnic, propun

introducerea lucrărilor practice agricole și în școala medie, în așa fel ca în perioada de toamnă și primăvară elevii să facă practică cu caracter agricol, iar în perioada de iarnă să facă lucrări de practică industrială.

Am organizat aceste lucrări și la clasa a VIII-a în acest an, fără a fi introduse în planul de învățământ al școlii respective și socotesc că pe măsură ce vom experimenta practic și vom studia și generaliza rezultatele, vom putea lua și măsurile necesare, care să legalizeze această situație, pentru ca elevii noștri să continuie să se perfecționeze și pe linia dezvoltării la aceștia a deprinderilor practice agricole.

CUVÎNTUL TOV. DOBRE MARIN

PROFESOR DE ȘTIINȚE NATURALE LA ȘCOALA DE 7 ANI DIN ȘELIMBER, RAIONUL SIBIU

Una din căile care ajută la dezvoltarea economiei noastre naționale, la ridicarea nivelului de trai al oamenilor muncii, o constituie creșterea producției agricole, vegetale și animale. Succesele îndeplinirii sarcinilor celui de al doilea plan cincinal depind de extinderea regulelor agrozootehnice avansate. Față de aceste obiective, școlilor noastre le revin sarcini uriașe. Pentru aceasta, școala noastră de la Șelimber a căutat și poate că a reușit, să lege teoria de practică. Din experiența acumulată în practica școlară, m-am convins că fiecare parte din botanică își găsește aplicația pe terenul experimental al școlii.

Dacă luăm, spre exemplu, problema alegerii și selecționării semințelor, apoi elevii de la școala din Șelimber știu să aleagă și să selecționeze semințele nu numai pe masă, dar și în lan. La selecționarea semințelor din lan, elevii noștri aleg plantele mari, cele mai bine dezvoltate, urmăresc soiurile lor, și în felul acesta ei au izbutit să îmbunătățească într-o largă măsură condițiile de viață a plantelor, și în același timp să creeze plante noi pentru mărirea producției agricole.

Începînd cu loturile lor mici de cîțiva metri, an de an elevii de la Șelimber, prin această selecționare, au pus la dispoziția gospodăriei colective cantități destul de însemnate de cereale și de alte plante. Așa de exemplu, cultivînd pe terenul școlar experimental varietăți de cartofi, care constituie una din ocupațiile principale ale raionului Sibiu, elevii de la Șelimber au început să facă culturi comparative de diferite varietăți de cartofi. Împreună cu ICAR-Măgurele s-a fixat un plan de cultură, s-a întocmit o fișă de observație, adică se lucrează în mod științific, și astfel, elevii noștri, începînd pe suprafețe mici, au studiat soiuri noi de cartofi.

De exemplu, în anul 1955 am izbutit să predăm gospodăriei colective culturi de cartofi din următoarele soiuri : locali, săpunari, Mercur, Prisca, Agnes. La sfîrșit s-a întocmit un rezultat al culturilor comparative în mod științific, și aci s-a făcut o legătură și cu studiile de matematică, elevii au calculat producția de tuberculi în kg la hectar stabilind de pildă, la soiul Mercur 36 000 kg la hectar, media 139,96, media la sută 0,29 și au stabilit coeficientul de siguranță la această varietate, care a fost de 28.

Datorită rezultatelor obținute, cartofii aceștia au fost trecuți pe suprafață mare la G.A.C., obținîndu-se aprobare de la ICAR-Măgurele, ca ei să cultive pe această suprafață. Astăzi, există la școala din Șelimber

8 000 kg cartofi de soiul Mercur care vor fi întinşi anul viitor pe 4 hectare şi încă 8 000 kg de alte varietăţi. Elevii şcolii au urmărit prin fişa de observaţie toată dezvoltarea cartofilor, şi în acelaşi timp, procesul de rezistenţă împotriva virozelor.

In legătură cu sporirea producţiei, la şcoala noastră, elevii au adîncit o serie de metode. Astfel, la cultura porumbului, prin smulgerea peniculei imediat cînd apare între frunze, au făcut aceasta pe o suprafaţă de 2 ari, şi pe această suprafaţă au verificat rezultatele. Din 245 tulpine, am avut 82 tulpine fără spic de la care am recoltat 174 ştiuleţi, cîte 2 ştiuleţi pe fiecare tulpină, cu greutate totală de 44 kg, iar din cele 163 tulpini cu spic am recoltat 201 ştiuleţi, cîte 1,25 pe tulpină, în greutate totală de 51 kg. Din aceasta a rezultat că prin smulgerea peniculei înainte de ieşirea din frunze, sporul de recoltă creşte. Mai sînt şi date interesante pe care elevii le au trecute în foaia de observaţie.

De asemenea, elevii de la Şelimber urmăresc problema cerealelor pentru a obţine sporuri de recoltă şi boabe mărite. Astfel, pentru obţinerea boabelor mărite au scurtat spicul de la diferite înălţimi. Inlăturarea părţii de sus a spicelor trebuie să favorizeze boabele din spiculeţele rămase. Am scurtat spicele întîi cu 1/3, apoi cu 1/2 şi 2/3 din înălţimea spicului. In anul 1955—56, am căpătat boabe cu mult mai mari şi uniforme, a căror greutate absolută a fost mai mare cu 10—14 la sută, în comparaţie cu martorele. In anul 1956, în toate cazurile, greutatea absolută a 1000 boabe provenite de la spicele scurtate a depăşit cu 14—21 la sută pe aceea a martorelor.

După observaţiile făcute, este necesar să se scurteze spicul la toate tulpinele plantelor respective. Dacă şcurtăm la 2/3 din tulpină şi restul rămîne neatins, creşterea este mai mică, deoarece substanţa hrănitoare se redistribuie între spicele rămase neatinse.

In afară de aceasta, elevii şcolii ştiu să aplice în mod sistematic selecţionarea plantelor pe suprafeţe destul de mari. Şi aceasta pot spune că e foarte uşor, deşi unii ar putea spune : cum pot elevii de la Şelimber să lucreze pe suprafeţe aşa de mari ?

Este oul lui Columb. Selecţionarea din lan se poate executa cu un număr destul de mic de elevi, fiindcă elevii deplasîndu-se pe lan, au prilejul să facă legătura între cunoştinţele teoretice şi practică. Cînd se duc în lan, elevilor li se arată varietăţile pure şi pentru ce sînt varietăţi pure. De exemplu, la floarea soarelui, varietatea Jdanov a produs foarte bine la polenizarea suplimentară, deci această varietate aduce spor de recoltă. De asemenea, elevii ştiu să folosească tratarea seminţelor, începînd cu cele mai simple şi pînă la cele mai complicate, ştiu să aranjeze camere de iarovizare, calculează temperatura etc.

Desigur că la Şelimber este şi un alt specific, anume, profesorul de ştiinţe naturale conduce şi casa laborator a gospodăriei agricole colective. In felul acesta, poate să se servească într-o largă măsură de maşini. Suprafaţa fiind mare, elevii văd şi folosirea maşinilor, chiar la însămînţat, elevii noştri ştiu să regleze o maşină, ceea ce este o problemă importantă. In anul 1955 s-a întîmplat că brigadierul de la gospodăria colectivă s-a îmbolnăvit şi nu avea cine regla maşina, pentru ca să calculeze cantitatea de sămînţă ce trebuia însămînţată între grîu şi orz. Atunci elevii

din clasa a VII-a au putut regla cu ușurință mașina și au pus la dispoziția șefului de echipă acest calcul.

De asemenea, elevii au creat hibrizi de porumb, întîi pe suprafețe mici, pe terenul școlar experimental, iar apoi la gospodăria agricolă colectivă pe suprafețe mari. Acum doi ani elevii au avut un hectar pentru cultivarea hibrizilor de porumb. Ei au ales împreună cu ICAR-Măgurele varietățile galben timpuriu și ariasan. Elevii au făcut toate lucrările de hibridare vegetativă, au urmărit prin fișa lor lucrările făcute timp de 14 zile, iar anul acesta, elevii au avut mîndria să vadă 5 hectare plantate cu hibridul creat de ei în 1955.

De sigur, la școala noastră poate s-a exagerat acest lucru, fiindcă am îmbrățișat o problemă mai grea : trecerea de la suprafață mică la suprafață mare. Însă repet, la Șelimber este acest specific, că școala este alături de gospodăria agricolă colectivă, terenul școlar experimental face parte din terenul gospodăriei agricole colective, se găsește la 50 de metri de însăși gospodăria colectivă.

În vederea sporirii producției pe terenul școlar experimental, elevii urmăresc totdeauna comparînd metodele noi de muncă precum și metodele vechi, pentru ca să poată trage concluziile și să vadă care dintre aceste metode dau rezultate mai bune. Astfel, pentru grădina de zarzavat elevii au făcut anul trecut 2 500 de cuiburi nutritive, în care au plantat diferite zarzavaturi, unde au avut prilejul să verifice superioritatea acestei metode față de metodele învechite de lucrări în răsadnițe. În aceste cuiburi nutritive elevii au aplicat și îngrășăminte chimice.

În școala noastră s-au aplicat și o serie de alte experiențe, spre exemplu, polenizarea artificială. Acum 2 ani, Ministerul Agriculturii a dat dispoziții să se obțină sămînță de „iuca filamentosa", o plantă tropicală ce este polenizată de o insectă care nu a putut fi crescută la noi. Elevii noștri au ajutat la polenizare cu penseta, și, mai mult decît atît, au găsit o nouă metodă mai ușoară decît cu penseta, prin desfacerea corolei. Fiecare din ei aveau etichete pe care scriau cine a făcut polenizarea, la ce dată, cu ce metodă. În anul întîi desigur că rezultatele au fost mai slabe. În anul al doilea, am obținut circa 280 grame de sămînță care a fost însămînțată pe terenul școlar experimental, iar anul trecut, am predat primei școli de creștere a plantei „iuca filamentosa" de la Mediaș, peste 2500 de rizomi.

Fără activitate pe terenul școlar experimental, consider că obiectul științelor naturale este mort. Numai cu cîteva plante în ghivece, la colțul viu, nu vom putea face un învățămînt temeinic. Activitatea pe terenurile școlare experimentale trebuie să ocupe un loc important, în cadrul muncii instructiv-educative din școli, prin care elevii să învețe să lege cunoștințele teoretice de însăși viața practică.

CUVÎNTUL TOV. RÎMBU ION,
PROFESOR DE ȘTIINȚE NATURALE LA ȘCOALA DE 7 ANI DIN COMUNA CÎRLIGI, RAIONUL ROMAN.

S-a spus în primul referat că în școlile sătești trebuie să se pună accentul pe practica agricolă. În al doilea referat s-a pus întrebarea dacă există legătură între lucrările practice și obiectele de învățămînt.

In activitatea de la şcoala de 7 ani din Cîrligi, lucrările practice au fost introduse încă din 1952 şi ele au pornit din iniţiativă locală. Ne-am dat seama că elevii nu-şi vor putea însuşi cunoştinţele temeinic, pînă ce nu vor trece să le aplice şi să le verifice în activitatea practică. Apoi, am fost convins şi sînt convins, că fiecare fiu al patriei, oricare ar fi profesiunea lui, mai curînd sau mai tîrziu, trebuie să cunoască mijloacele de sporire a producţiei agricole, baza alimentării şi a industriei bunurilor de larg consum.

Din punct de vedere didactic, rezultatele de pe terenul şcolar experimental ne ajută şi la predarea lecţiilor de botanică. De asemenea, am urmărit ca prin activitatea practică să se întărească disciplina conştientă la elevi, precum şi dragostea pentru ştiinţă, pentru munca în producţie.

Cine ne-a ajutat? În primul rînd, presa de specialitate. Din presă am învăţat noi, şi noi învăţăm pe alţii. Materialele publicate în presa de specialitate ca: „Analele romîno-sovietice", „Natura", operele transformatorilor naturii T. D. Lîsenko şi I. V. Miciurin, au fost un stimulent în munca noastră, ca şi „Gazeta învăţămîntului".

Ne-au ajutat diferitele instituţii de specialitate, ICAR-ul, Şcoala tehnică agricolă din apropiere, Gospodăria agricolă de stat-Secueni.

Care sînt metodele şi rezultatele muncii noastre? Mai întîi, cum am pornit? Aici trebuie să arăt că de la excursii. Prin excursii la diferite secţii din GAS, SMT-uri, fabrici, am putut dezvolta interesul elevilor pentru cunoştinţele agricole, pentru diferitele lucrări practice agricole.

Astfel, fiind la GAS-Secueni, elevii au rămas uimiţi de rezultatele obţinute de cercul miciurinist de acolo, de felul cum se întreţine cultura plantelor, de expoziţia văzută acolo etc.

În munca elevilor am urmărit aplicarea principiilor biologice ştiinţifice. Toate lucrările practice le-am grupat pe teme mai importante. Astfel, am prevăzut temele: influenţa spaţiului de nutriţie asupra dezvoltării plantelor, influenţa iarovizării asupra dezvoltării grîului de toamnă, influenţa îngrăşămintelor de bază şi suplimentare asupra dezvoltării plantelor şi producţiei etc.

Potrivit acestor teme, a trebuit să grupăm şi elevii. S-au făcut brigăzi, ca să-i stimulăm pe elevi, brigăzi mixte, dar şi brigăzi de elevi pe clase. Într-o brigadă puteau intra elevi din clasele V—VI—VII. Munca era în aşa fel organizată, încît la aceeaşi plantă, elevii din clasa V-a studiau rădăcina, tulpina, frunzele, florile; elevii din clasa a VI-a studiau cultura plantei etc. Deci, la aceeaşi plantă, pot lucra elevi de diferite clase. Totodată, elevii din clasa a VI-a şi-au reamintit, spre exemplu, materia predată în clasa a V-a, au fost fixate şi consolidate cunoştinţele şi deprinderile căpătate anterior.

Dat fiind că trebuie să fac totul în afara orelor de clasă şi prin muncă independentă, am fixat ca zilnic, în afara lecţiilor, să se viziteze de către elevi terenul şcolar experimental. Aceasta nu înseamnă însă, că în fiecare zi, toţi elevii trebuie să fie pe teren. Pentru organizarea muncii de vară, am căutat ca fiecare brigadier să fie de serviciu într-o zi, să noteze în caietul de serviciu pe brigadă observaţiile culese în timpul zilei.

Lucrînd în acest fel, elevii şcolii noastre au putut obţine soiuri de grîu de toamnă provenite din grîu de primăvară. Acestea au fost veri-

ficate și aprobate de laboratorul pentru ameliorarea plantelor al ICAR-București. Chiar acum este la analiză a treia probă, a treia generație. Acest grîu, față de grîul de primăvară nativ, anul trecut a dat o dublă producție. Grîul nativ de primăvară a dat 2100 kg la ha iar grîul de toamnă, producția elevilor noștri, a dat 4300 kg; deci, o producție dublă, fiind mai precoce cu 7 zile și mai rezistent la rugină. Elevii noștri mai urmăresc și transformarea altor soiuri de grîu de primăvară: melanopus, arnăut etc.

În anul 1953, în regiunea noastră a fost secetă; nu s-au putut face însămînțări de toamnă. Datorită experienței făcute la școala noastră asupra iarovizării grîului de toamnă, s-a putut răspîndi din satul Cîrligi metoda iarovizării grîului de toamnă și a însămînțării lui primăvara.

Tot datorită acestui exemplu, metoda aplicării îngrășămintelor suplimentare la semănăturile de toamnă este aplicată conștient de țăranii muncitori din satul nostru. Elevii au putut obține astfel 7 000 kg orz de toamnă la hectar, prin aplicarea îngrășămintelor suplimentare, și după exemplul lor, țăranul muncitor Țigănuș D-tru a obținut 5 000 kg la hectar.

De asemenea, elevii au aplicat și răspîndit metoda de stimulare a semințelor. Datorită acestei metode, Alecu Bărboi, pe 500 metri a obținut 10 000 kg porumb la ha, iar G. Pricopie din întovărășirea agricolă, 8 800 kg dintr-un hibrid creat de el, după exemplul școlii noastre, întrucît avea un elev la noi în școală.

Astăzi, la noi nu se mai privește îngrășămîntul chimic ca o otravă care era îngropată la marginea drumului, nu mai există zecile de tone de bălegar lăsate în părăsire. Astăzi nu se mai dă gunoiul la o parte, datorită muncii de popularizare a cunoștințelor agricole în rîndurile țărănimii muncitoare din satul nostru.

CUVÎNTUL TOV. BARNA VASILE,

DIRECTORUL ȘCOLII MEDII MIXTE Nr. 2 DIN MEDIAȘ

Voi expune pe scurt cîteva din aspectele unei inițiative a școlii noastre și voi sublinia că în predarea obiectelor de învățămînt, învățătorii și profesorii noștri s-au străduit, pe linia principiilor reformei învățămîntului din anul 1948, să lupte împotriva formalismului și a rupturii dintre teorie și practică.

Rezultatele au fost mulțumitoare. Dar simțeam noi înșine că oarecum procesul acesta al însușirii cunoștințelor se oprește undeva. Ne lipsea parcă etapa finală, aceea a verificării în practică a cunoștințelor căpătate.

De aceea, ne-am străduit să trecem la stabilirea unei legături în școală, între teorie și practică, considerînd însă, de la început că trebuie să asigurăm elevilor o temeinică pregătire științifică.

Școala noastră a înțeles necesitatea învățămîntului politehnic și a încercat să introducă primele elemente ale acestuia din inițiativă proprie, începînd cu anul școlar 1954—1955, orientîndu-se după experiența școlii sovietice.

De la început, am considerat că principala cale de realizare a cerințelor învățămîntului politehnic, o constituie o temeinică pregătire științifică a elevilor, o însușire conștientă a noțiunilor de matematică, fizico-

chimice, ştiinţe naturale şi desen tehnic. Aceste noţiuni ştiinţifice nu au fost predate elevilor în mod abstract, ci în legătură strînsă cu aplicaţiile practice din industrie, agricultură şi transporturi.

Pe baza înţelegerii felului cum sînt aplicate legile ştiinţifice, elevii şi-au format, sub îndrumarea profesorilor, cunoştinţe politehnice. Utilitatea şi necesitatea legării noţiunilor ştiinţifice cu viaţa, cu practica construcţiei socialiste, am verificat-o efectiv şi am ajuns la concluzia că numai în acest fel noţiunile capătă viaţă şi se elimină orice elemente formale din predare.

Cunoştinţele politehnice formate au ajutat elevilor să înţeleagă producerea şi transmiterea formelor de energie calorică, electrică şi mecanică ; elevii au înţeles mai bine structura, funcţionarea şi conducerea maşinilor, procedeele tehnologice mecanice, chimice şi pe cele întrebuinţate în agrotehnică. Nu voi da exemple în această direcţie. Am înaintat Ministerului Învăţămîntului un referat de 42 pagini în care am dat date concrete. Organele ministerului vor aprecia dacă aceste date pot prezenta interes şi pentru ceilalţi tovarăşi.

Pentru a ajunge la aceste rezultate, s-au folosit atît predarea la lecţie, cît şi lucrările practice de laborator. Nu s-au putut forma pe această cale noţiuni cu caracter politehnic, referitor la procesul de organizare a producţiei socialiste. Pentru a înlătura acest gol din cunoştinţele elevilor, am folosit procedeul vizitării unor întreprinderi industriale de mare importanţă tehnică şi economică. Pentru elevii noştri nu mai este astăzi o enigmă fabricarea sodiului formic, a acidului sulfuric şi azotic, întrucît au văzut cu ochii lor aceste procedee de fabricare la combinatul din Copşa Mică. De asemenea, au văzut procedeul de prelucrare mecanică, fabricarea sticlei etc., în multele şi importantele fabrici de la noi.

Elevii au vizitat şi unităţi socialiste din agricultură. În aceste unităţi industriale şi agricole elevii au venit în contact cu însuşi procesul tehnologic şi viu al producţiei, observîndu-i dinamica, desfăşurarea lui complexă şi au cunoscut direct procesul organizării producţiei socialiste.

Elevii au primit elementele concrete necesare, pentru a-şi putea forma convingeri adînci, cu privire la felul în care aplicarea bazelor ştiinţifice asigură producţiei o dezvoltare crescîndă. În itinerariul excursiilor geografice, de asemenea, a fost inclusă vizitarea întreprinderilor. In contact cu muncitorii, observîndu-le însufleţirea cu care îndeplinesc şi depăşesc planul de stat, cît şi priceperea cu care mînuiesc utilajul perfecţionat, elevii au avut prilejul de a trăi sentimentul de respect şi dragoste faţă de oamenii muncii din ţara noastră, precum şi recunoştinţa faţă de eforturile pe care ei le fac pentru a le deschide zorii unei vieţi din ce în ce mai fericite.

Învăţămîntul politehnic nu se poate mărgini numai la formarea unor noţiuni clare şi temeinice cu privire la bazele ştiinţifice ale producţiei. Dacă s-ar opri aici, el nu ar depăşi limitele teoretizării, ar fi un politehnism formal.

Pentru a înlătura acest neajuns am organizat munca în atelier şi pe terenul şcolar experimental, pentru ca elevii să-şi poată forma deprinderi practice, să cunoască utilajul de bază şi să-şi însuşească mînuirea lui. În cursul anului şcolar 1955—1956, elevii noştri care s-au oferit voluntar, au lucrat efectiv în atelierul şcolar, cîte două ore săptămînal, în trei secţii : lăcătuşerie, tîmplărie şi electricitate. Ei au fost instruiţi

în mod voluntar de maiștri instructori cu o calificare profesională aleasă, recrutați dintre părinții lor.

Pentru a asigura o corelație a muncii de atelier a elevilor cu activitatea de învățătură teoretică, profesorii de fizico-chimice, matematică și desen tehnic, au participat la orele de activitate practică. În felul acesta, s-a asigurat împletirea cunoștințelor teoretice cu munca de atelier.

În cadrul celor trei secții ale atelierului, instructajul elevilor a început cu cunoașterea utilajului de bază. O atenție specială s-a acordat tehnicii securității în munca de atelier.

Planificarea activității de atelier, a celor trei secții, a inclus executarea unor piese la a căror obținere elevii să treacă gradat prin operațiile tehnologice de bază și cele mai simple, să cunoască și să mînuiască utilajul corespunzător. Cunoștințele de matematică referitoare la diferitele măsurători și relații de mărimi, cît și cunoștințele de fizică privitoare la principiile de bază ale construirii și folosirii uneltelor, au fost folosite din plin în decursul instruirii elevilor în atelier. Orice piesă, care urma să fie executată de elevi, a fost desenată mai întîi pe tablă. Elevii au schițat acest desen în caietul de atelier, apoi l-au efectuat în forma planșelor.

Folosirea desenului tehnic nu a avut ca urmare numai aplicarea cunoștințelor primite de elevi la clasă, ci a însemnat un serios exercițiu pentru dezvoltarea imaginației și a gîndirii tehnice a elevilor.

Treptat, elevii și-au format o serie de priceperi privitoare la mînuirea uneltelor și prelucrarea materialelor. Procesul de transformare a acestor priceperi în deprinderi a durat mai multe luni de zile. Exercițiile necesare în acest scop au fost făcute sub atenta îndrumare a maistrului, care le-a dat toate indicațiile și a intervenit pentru corectarea și îndreptarea lor.

După cîteva luni de exerciții, elevii au ajuns în marea lor majoritate să-și formeze deprinderi de mînuire corectă a uneltelor. De pildă, elevii lăcătuși și-au însușit mînuirea menghinei, a pilei, a ciocanului, dornului, dălții, burghiului de mînă și mecanic etc. Elevii tîmplari și-au însușit deprinderea de a trasa, de a tăia cu ajutorul ferăstrăului, de a mînui zgîriecii, rigla de trasat, rîndele de diferite forme ș.a.m.d. Elevii electricieni și-au însușit deprinderea de a mînui diferitele instrumente de măsurare folosite în electrotehnică, mașina de bobinat, cleștele patent și alte unelte.

Menționăm că însușirea proceselor tehnologice, electrotehnice, de prelucrare a lemnului și metalului, precum și formarea deprinderilor practice nu s-a făcut în mod uniform. Dat fiind caracterul de voluntariat al muncii de atelier, și frecvența neregulată a unora dintre elevi, acest lucru s-a oglindit prin însușirea inegală a cunoștințelor și deprinderilor practice. Ținînd seama însă de calitatea pieselor executate de majoritatea elevilor, cît și de timpul necesar pentru însușirea deprinderilor practice, putem formula concluzia că rezultatele obținute sînt bune.

De asemenea, și pe terenul școlar experimental elevii și-au însușit în bune condiții deprinderile agrotehnice elementare, sub conducerea profesorului de științe naturale. Dacă avem în vedere că elevii noștri și-au format deprinderi de folosire rapidă a uneltelor, de a alcătui și citi schițe tehnice, de a măsura lungimi, volume, greutăți, intensitatea curentului

electric, de a cunoaşte funcţionarea maşinilor şi uneltelor de lucru, deprinderi de tîmplărie, de efectuare a unor relaţii chimice, precum şi deprinderi de îngrijire a culturilor agricole, putem susţine că, cu tot caracterul de început, activitatea de atelier şi pe terenul şcolar experimental a elevilor noştri a dat rezultate mulţumitoare, care deschid perspective promiţătoare pentru viitorul apropiat.

Subliniem că atelierul şcolar este necesar oricărei unităţi şcolare, pentru a putea satisface cerinţele realizării învăţămîntului politehnic. Dar nu sînt de acord cu unii tovarăşi care leagă practica de atelier cu îndeplinirea unor norme exagerate de către elevi. După părerea mea, cu totul necompetentă şi modestă, socot nepotrivit acest lucru, întrucît energia elevului trebuie să fie dedicată în întregime realizării scopurilor instructiv-educative ale şcolii. Orice practică şi chiar instrucţia politehnică trebuie subordonată scopurilor instructiv-educative ale şcolii. Cele două luni de vacanţă le socotesc insuficiente pentru ca cheltuiala de energie a elevului în timpul anului şcolar să se refacă. Procesul de maturizare biopsihică a elevului nostru nu este încă încheiat. Ca atare, a-l introduce dintr-o dată, fără o etapă intermediară, în producţie, în cerinţele grele ale producţiei, socot că e prea timpuriu.

Trebuie să adaog că noi în mare măsură am reuşit să rezolvăm amenajarea şi înzestrarea atelierului nostru cu utilajul necesar. Ajutorul primit din partea comitetului de părinţi, a întreprinderilor din localitate şi chiar din alte localităţi, a fost preţios. El dovedeşte grija pe care oamenii muncii o poartă şcolii şi exemplifică sprijinul pe care îl dau pentru creşterea necontenită a nivelului învăţămîntului de cultură generală.

Începînd cu anul şcolar 1956—57 şcoala noastră fiind trecută alături de alte şcoli experimentale, completarea utilajului de atelier şi rezolvarea problemelor materiale în general vor fi uşurate datorită sprijinului Ministerului Învăţămîntului.

Înainte de a încheia, aş vrea să arăt că sîntem departe ca profesorii noştri să cunoască procesele tehnologice, iar maiştrii noştri de atelier, care începînd de la 1 septembrie a.c. sînt salarizaţi de minister, trebuie să înlăture o mentalitate, acea mentalitate meşteşugărească pe care o mai au. Deci, corelaţia dintre obiectele de învăţămînt şi practica de atelier mai prezintă lipsuri.

Exprim public întreprinderii „Partizanii păcii", astăzi Trustul de extracţie al gazului metan din Mediaş, mulţumiri pentru modul neobişnuit cu care a îmbrăţişat cauza politehnizării, ne-a donat sute de piese, unele rebut total, altele utilizabile, şi în primul rînd, pentru că ne-a înzestrat atelierul şcolar cu un strung automat. De asemenea, această întreprindere în ultima adunare a comitetului de părinţi şi-a exprimat grija pentru nevoile şcolii, a trimis mecanici pentru verificarea instalaţiilor odată cu apropierea iernii, ne-a promis să ne împrospăteze utilajul de laborator. Trebuie să dau ca exemplu pe cei trei părinţi ai elevilor noştri care, un an de zile, au muncit gratuit făcînd voluntar pe maiştrii în atelier. Gestul de o rară frumuseţe morală a acestor oameni, pentru că în definitiv, şi-au sacrificat toate sîmbetele după amiază cînd erau liberi, merită să fie încurajat; de asemenea, va stimula şi alte întreprinderi din ţară care pot sprijini învăţămîntul în această direcţie.

Aș propune să se editeze manuale tehnice pentru ateliere, din care elevii să poată studia utilajele și procedeele tehnologice de bază. Aș mai cere, pentru a putea pune pe elevi în fața unor desene atunci cînd lucrează, ca ministerul să ne asigure hîrtia de heliogravură necesară.

În concluzie, propun Ministerului Învățămîntului să fie încurajate din toate puterile, orice inițiative de acest gen. Dar paralel propun să se asigure toate condițiile științifice pentru a preîntîmpina orice denaturare, pentru ca învățămîntul nostru de cultură generală să nu alunece pe panta unui practicism orb, meșteșugăresc. Accentul să fie pus pe acea însușire activă, vie, temeinică a cunoștințelor de fizico-chimice, matematică, științe naturale și desen.

CUVINTUL TOV. E. K. OSIPOVA,
DIRECTOAREA ȘCOLII Nr. 243 DIN MOSCOVA

Îmi permiteți să vă împărtășesc din experiența școlii noastre de politehnizare a învățămîntului în ultimii trei ani.

În primul rînd, aș vrea să vă informez că potrivit Hotărîrii Guvernului și Hotărîrii speciale a Ministerului Învățămîntului din R.S.F.S.R. 500 școli lucrează după un program special, în vederea politehnizării învățămîntului.

În Moscova există în total 750 școli medii de masă ; 50 din acestea funcționează cu program special. Dintre aceste 50 de școli din Moscova care funcționează cu program special, face parte și școala nr. 243, pe care o conduc. În aceste școli, se verifică noile programe de învățămînt, pentru ca la sfîrșitul anului să se analizeze experiența acestor școli și să se tragă concluziile respective.

Care sînt părțile componente ale învățămîntului politehnic din școala noastră ?

Primul element îl constituie lecțiile de lucru manual la clasele I—IV. La aceste lecții elevii efectuează lucrări cu hîrtie, carton, sîrmă și alte materiale.

Un al doilea element îl constituie lucrările de laborator la biologie, fizică și chimie la clasele V—X.

Al treilea element îl constituie folosirea proiecțiilor cinematografice la lecțiile de fizică, chimie, matematică, biologie și alte discipline. În școala noastră s-a instalat un cabinet special pentru proiecții, unde se predau în cursul anului peste 700 de lecții.

Al patrulea element al politehnizării îl constituie excursiile, cărora le atribuim o importanță deosebit de mare. Încă din anul școlar trecut au fost stabilite șase zile speciale pentru excursii, care se repartizează în decursul anului după hotărîrea școlii.

Al cincilea element îl constituie munca elevilor din clasele IV—VI pe lotul școlar.

Al șaselea element îl constituie munca în atelierele școlii pe care o efectuează elevii din clasele V—VIII.

Al șaptelea element îl reprezintă disciplinele nou introduse în anul școlar trecut la clasele VIII—X, și anume : teoria mașinilor, bazele producției, electrotehnica și studiul automobilului.

Al optulea element îl constituie practica elevilor din clasa a IX-a în uzine.

Al nouălea element îl constituie practica agricolă în colhozurile şi sovhozurile de lîngă Moscova, la care elevii participă după examene.

Al zecelea element component al politehnizării îl constituie cercurile tehnice. Aceste cercuri sînt conduse de profesorii şcolii, ajutaţi de ingineri şi specialişti din diferite domenii.

Mă voi opri cîteva cuvinte asupra practicii în producţie deoarece această problemă pentru noi este foarte nouă şi este încă foarte mult discutată.

In mod convenţional, am putea încadra în practica de producţie şi munca efectuată de elevii clasei a VIII-a, pentru că încă de aici se începe pregătirea elevilor pentru practica în întreprinderi. In această clasă ei fac cunoştinţă cu tehnologia prelucrării metalelor şi elementelor de tehnica maşinilor.

Atelierele noastre, atît pentru prelucrarea metalelor, cît şi pentru prelucrarea lemnului, sînt mecanizate, sînt utilate cu utilaj modern — cu strunguri şi freze de strunjit, cu tot felul de unelte pentru prelucrarea metalelor.

In atelierele şcolii, elevii studiază construcţia şi funcţionarea diferitelor maşini şi mecanisme, piesele tipice ale maşinilor, comune pentru mai multe maşini şi primesc informaţii despre procesele tehnologice.

In mod practic, aceasta se realizează în felul următor: nu lucrează clasa întreagă, ci împărţită în grupe şi subgrupe, pentru a se asigura eficacitatea muncii în atelier.

In clasa a IX-a, practica se face în întreprindere. Practica elevilor noştri se efectuează la o întreprindere metalurgică. Pe baza exemplelor din producţia acestei întreprinderi, noi familiarizăm elevii cu principiile şi bazele producţiei industriale moderne.

Anul trecut fetele din şcoala noastră au făcut practică la laboratoarele uzinei respective. Aceste laboratoare reprezintă o bază de politehnizare excelentă, deoarece laboratoarele uzinei sînt înzestrate cu cele mai moderne aparate şi utilaje. Practica s-a desfăşurat sub conducerea profesoarei de chimie şi a responsabilului laboratoarelor uzinei. S-a constatat că elevele au venit cu mult interes la muncă în laboratoare; de asemenea, elevele au spus că pentru întîia oară formulele acelea inerte şi moarte ale unui obiect destul de plictisitor, cum este chimia, au prins viaţă în aceste laboratoare. Este adevărat că aceste formule au prins viaţă şi în munca laboratoarelor şcolii, dar la uzină şi-au dat seama, pentru prima oară, despre importanţa acestui obiect în viaţă şi industrie. Şi, trebuie să arătăm că anul trecut cunoştinţele elevilor la chimie s-au îmbunătăţit deosebit de mult şi au fost însuşite mai conştient.

Băieţii au făcut practica în secţia mecanică a uzinei „Şestakov". Trebuie să arăt că aceasta nu era o practică activă, ei nu munceau propriu zis, ci se familiarizau cu organizarea muncii, cu construcţia şi destinaţia maşinilor folosite în această uzină.

Conform noului plan de învăţămînt, pentru practica în producţie, clasei a IX-a i se rezervă 60 ore. Dintre acestea 30—40 ore sînt consacrate familiarizării cu uzina respectivă, prin excursii tematice aprofundate; în zilele în care are loc această practică, elevii au numai două ore la şcoală. După aceea, fie că merg acasă, fie că mănîncă micul

dejun la școală, apoi pleacă pentru trei ore în excursia organizată în întreprindere.

Potrivit programei elaborate pentru cunoașterea producției, în primul pătrar, elevii sînt familiarizați cu următoarele: energetica întreprinderii respective, tehnologia folosită acolo, adică principalele aspecte ale transformării materiei prime în produse finite; cunoașterea mijloacelor tehnice ale acestei mari întreprinderi privind principalele mașini cu construcția și funcționarea lor. Și a patra temă este organizarea producției, adică planificarea evidenței, controlului și legăturilor cu alte întreprinderi.

In felul acesta elevii cunosc principalele trăsături specifice, caracteristice ale unei întreprinderi socialiste, care sînt comune pentru toate întreprinderile industriale din țara noastră.

Incepînd din al doilea pătrar al anului școlar, ne stă în față sarcina de a organiza practica activă a elevilor în producție. Această problemă este foarte complicată, deoarece activitatea unor elevi în întreprindere este legată de foarte multe greutăți pentru întreprindere. De aceea, s-a fixat o consfătuire, la care să participe organizația de partid și cea sindicală a uzinei, împreună cu organizația sindicală a școlii, în care se va examina în mod amănunțit problema practicii active în producție a elevilor.

In afară de practica în producția industrială, elevii din clasele a VIII-a și a IX-a de la școala noastră, au desfășurat practica în primăvara aceasta la un mare sovhoz, înzestrat cu mijloacele tehnice cele mai moderne. Această practică s-a desfășurat sub conducerea profesorului de științe naturale din școală și a agronomului șef al sovhozului respectiv.

Am avut posibilitatea de a familiariza elevii cu munca desfășurată cu ajutorul mașinilor agricole. Această practică era activă, deoarece elevii au participat la muncă sub conducerea și conform unui program elaborat de agronomul principal și profesorul școlii. Ea a durat două săptămîni. Elevii au locuit în gospodărie, n-au plecat la Moscova, deși distanța se poate parcurge cu trenul electric în 40 minute. Aceasta pentru ca elevii să se scoale devreme și pentru a se obișnui cu o viață independentă și în același timp, colectivă. Ei au locuit în corturi de tabără, cîte 40 de elevi într-un cort, unul pentru fete, iar altul pentru băieți.

Programul zilei, elaborat de elevi prevedea 6 ore de activități pe zi — patru ore înainte de masă și două ore după masă, rămînîndu-le și timp ca să mai facă sport, să pregătească spectacolele pe care le prezentau apoi în fața muncitorilor sovhozului. Elevii au ajutat sovhozului, dar în același timp, au dobîndit importante cunoștințe agro-biologice și deprinderi practice.

Conducerea școlii era îngrijorată de felul în care va putea organiza desfășurarea practicii elevilor în sovhoz, deoarece eram puși în situația aceasta pentru prima dată. Totuși, la conferința în care s-au analizat rezultatele practicii agricole, elevii au luat cuvîntul și au vorbit cu mult entuziasm despre munca desfășurată acolo. Ne temeam că băieții, oarecum răsfățați la oraș, să nu poată suporta un regim mai sever de la țară și că se vor îmbolnăvi. Toți elevii au fost vioi și au muncit cu tragere de inimă, iar acest romantism al unei vieți independente, dar numai relativ independente, pentru că erau cu ei 12 profesori, i-a însuflețit foarte mult.

La clasa a X-a a fost introdus un curs nou de electrotehnică, cu 68 ore pe an. Acest curs îşi propune să-i familiarizeze pe elevi cu aparatajul electric de măsurat — voltametrul, ampermetrul, ohmetrul, ş.a.m.d., şi de asemenea, cu funcţionarea contoarelor electrice.

A doua sarcină a cursului este de a-i familiariza pe elevi cu maşinile electrice cu curent continuu şi alternativ, cu funcţionarea motoarelor electrice ş.a.m.d. Este vorba nu numai de familiarizarea lor cu aceste aparate şi motoare, ci şi de îndeplinirea şi efectuarea unor lucrări practice de către elevi. Vă daţi seama şi dvs. că acest lucru poate fi dus la îndeplinire cu succes, numai în condiţiile existenţei unui laborator şcolar foarte bine utilat. Trebuie să arătăm că atelierele noastre au fost utilate în special cu ajutorul întreprinderilor. Uzina care patronează şcoala noastră de cîţiva ani ne-a utilat laboratoarele şi atelierele cu maşini şi unelte foarte importante, necesare, în mod cu totul gratuit, iar anul acesta ne-a utilat şi laboratorul nostru de electrotehnică.

Să nu credeţi că toate aceste probleme au fost rezolvate foarte simplu şi cu multă uşurinţă. Eu îmi amintesc încă foarte bine de vremea în care întreprinderea care ne patronează căuta să scape de noi, spunînd că are grijile şi frămîntările sale şi nu prea îi arde acum de şcoală. Ajutorul dat înainte consta de obicei numai din faptul că trimitea la cererea noastră specialişti care să ţină lecţii în şcoala noastră sau să organizeze excursii cu elevii în diferite întreprinderi. A fost nevoie de cîteva hotărîri speciale ale organizaţiilor orăşenească şi raională de partid şi ale organizaţilor sindicale, pentru a determina pe directorii întreprinderii să ajute, efectiv şi zi de zi, şcoala în munca ei.

Pentru ca să fie mai limpede tabloul dezvoltării şi schimbării atitudinii întreprinderii care ne patronează, în legătură cu problemele politehnizării şcolii, vreau să arăt în cîteva cuvinte cum a fost creat laboratorul de electrotehnică.

Anul trecut, am plecat cu oarecare sfială la directorul uzinei, însă mare mi-a fost mirarea, cînd am obţinut din partea lui o deplină înţelegere. În prezenţa mea a chemat pe inginerul şi pe mecanicul şef al uzinei, le-a dat sarcina să elaboreze un proiect de creare a laboratorului de electrotehnică. Deoarece această problemă era nouă pentru acest inginer, noi am plecat la o altă şcoală să vizităm un laborator de electrotehnică, iar apoi, încă un muzeu electrotehnic de pe lîngă o altă fabrică. S-a constatat că este nevoie de cca. 100 aparate pentru a putea face faţă tuturor experienţelor şi lucrărilor prevăzute de noua programă şcolară. Vreau să arăt că am vizitat şi laboratoarele de electrotehnică ale unor şcoli medii tehnice de electrotehnică din Moscova. Inginerul şef şi energeticianul şef al uzinei au trecut la elaborarea proiectului laboratorului nostru pentru clasa a X-a. Apoi, trei luni de zile a lucrat în şcoală, în timpul verii, o brigadă specială de muncitori calificaţi de la uzină, sub îndrumarea inginerului şef al uzinei. La secţia respectivă a uzinei au fost confecţionate în mod special mesele, diferitele utilaje şi mobilierul necesar laboratorului. Conducerea uzinei a controlat personal şi în permanenţă mersul lucrărilor la laboratorul nostru.

În ziua de 15 august atelierul a fost predat şcolii noastre în mod festiv; în cadrul unei solemnităţi au fost puse în funcţie toate apara-

tele. Acest laborator a constituit un minunat dar pentru elevii noștri din clasa a X-a, cu ocazia deschiderii noului an școlar.

Trebuie să arăt că valoarea atelierului s-a ridicat pentru uzină la 100.000 ruble; de asemenea, că în primăvara aceasta, cînd directorul uzinei a venit să se intereseze despre felul în care se desfășoară munca în laboratorul organizat cu ajutorul uzinei, a fost foarte nemulțumit și a dat imediat indicații inginerului șef, ca în timpul verii să fie îmbunătățită structura și aranjarea laboratorului școlar.

Un alt ajutor important pe care îl primim din partea uzinei îl constituie și faptul că directorul uzinei a dat sarcini energeticianului șef și uneii serii de alți specialiști ca să urmărească în permanență starea aparatelor, iar la prima chemare telefonică să vină și să repare eventualele deranjamente. Și, într-adevăr, la prima chemare telefonică primim acest ajutor.

Se pune întrebarea, ce a dus la această schimbare în atitudinea uzinei care ne patronează, care desigur că are și ea foarte mari probleme și griji ale ei?

In primul rînd, rolul hotărîtor în această privință l-au avut Hotărîrile Congresului al XX-lea al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice, care a prevăzut o ridicare la nivel mult mai înalt al învățămîntului politehnic în școală. Am luat în repetate rînduri cuvîntul în cadrul adunărilor de secții și a adunărilor muncitorilor din întreaga uzină și am dezvoltat de fiecare dată, pe larg, ideea că grija pentru școală este o grijă a întregului popor. De felul în care vom educa copiii și vom forma noua generație, depinde viitorul țării noastre, depinde viitorul poporului nostru. Și, trebuie să arăt că în ultima vreme atitudinea muncitorilor și personalului tehnic mediu de la uzină s-a schimbat foarte mult față de școala noastră. De obicei, ei se refereau la faptul că în școala noastră nu învață copiii muncitorilor din uzină, deoarece din punct de vedere teritorial nu sîntem învecinați cu uzina, sîntem destul de departe de ea. Acum însă, nu se mai pun nici probleme de această natură.

Un alt curs practic introdus în clasa a X-a este studiul automobilului, și pentru el sînt rezervate 68 de ore. Intîi se face o caracterizare scurtă a construirii automobilului în Uniunea Sovietică, se studiază motorul automobilului, utilajul electric al automobilului, mecanismul de transmisie al forței și mecanismele de conducere ale automobilului. Toate aceste lucrări se efectuează într-un cabinet organizat în mod special în vecinătatea școlii, la o bază de mașini. Elevii studiază motorul pe baza unor piese, a unor motoare speciale, care se demontează și care ilustrează construcția lor.

Trebuie să vă arăt că în Moscova există o serie de școli ce au automobile speciale pentru lucrările practice ale elevilor și care funcționează. Peste o lună vom avea și noi o mașină. N-am luat-o încă, pentru că nu avem garajul unde s-o adăpostim.

Există la Moscova o serie de școli unde anul trecut aceste studii au fost foarte bine organizate, astfel încît o serie de elevi au primit legitimații de șoferi amatori — au trecut examenul de șoferi amatori. Anul trecut elevii școlilor și-au însușit aceste îndeletniciri în cadrul cercului auto. Anul acesta însă, conform noului plan de învățămînt, aceste activități practice sînt incluse în orar.

În felul acesta se poate caracteriza, foarte pe scurt, problema aceasta atît de importantă şi care ne frămîntă atît de mult. În momentul de faţă comisia metodică de politehnizare, din care fac parte profesorii de desen, fizică, matematică, de automobilistică, de teoria maşinilor ş.a.m.d. trebuie să lucreze extrem de intens şi foarte mult pentru a lămuri toate problemele care se ivesc în muncă. Această comisie metodică trebuie să muncească foarte intens pentru a ajunge la legarea teoriei cu practica, despre care au vorbit aşa de frumos tovarăşii care au luat cuvîntul înaintea mea.

Cele auzite în cuvintele tovarăşilor, ieri şi azi, m-au convins că profesorii din Romînia au pornit-o pe calea justă în problema politehnizării învăţămîntului. În şedinţa de azi, a fost susţinută o idee foarte interesantă : că politehnizarea nu înseamnă o specializare îngustă, un practicism îngust. Această problemă trebuie privită pe plan larg şi nu numai ca însuşirea de deprinderi practice izolate. Iată de ce şi noi, profesorii sovietici, privim această problemă pe un plan foarte larg şi căutăm să o rezolvăm pe linia acelor zece părţi componente, despre care am vorbit mai înainte.

Am auzit şi am făcut cunoştinţă, prin cele auzite aici la consfătuirea dv., cu lucruri atît de frumoase, cu activitatea unor maeştri în problemele politehnizării, a unor entuziaşti, care deşi se află la primii paşi, abia la început, totuşi ne arată că în Romînia problema politehnizării învăţămîntului se află în mîini bune.

Fireşte că nu pot să nu-mi dau toată aprobarea pentru realizările unui profesor entuziast ca tov. Viehmann Iosif, care a demonstrat cu ajutorul proiecţiilor sale o serie de lucrări demne de toată lauda.

Trebuie să constatăm că şcoala sătească rezolvă mult mai hotărît şi energic problema legăturii cu viaţa, cu practica. Profesorii şi învăţătorii din aceste şcoli pătrund mult mai îndrăzneţ în viaţă, şi, împreună cu lucrătorii din agricultură, rezolvă problema legării teoriei cu practica.

Tovarăşi, cred că a sosit timpul ca să strîngem şi mai mult legăturile dintre profesorii romîni şi sovietici. Trebuie să arăt sincer că noi ştim foarte puţin despre experienţa învăţătorilor şi profesorilor romîni în domeniul politehnizării învăţămîntului. Dacă n-aş fi avut prilejul să asist la această consfătuire, aş fi rămas în continuare fără cunoştinţe în acest domeniu.

De aceea, profit de faptul că e prezent aici tov. Livezeanu, vicepreşedinte al ARLUS-ului, pentru a-i transmite rugămintea ca prin publicaţiile ARLUS-ului, dacă se poate, să se publice, eventual în broşuri separate în limba rusă, despre experienţa profesorilor romîni în domeniul politehnizării şcolii, şi în special, experienţa înaintată dobîndită în şcoli şi de tovarăşi cum a fost Viehmann, Aniţei, Rîmbu ş.a.

Nu dispun de timpul necesar ca să mă opresc asupra celor spuse de tovarăşii care au vorbit, dar consider că în cuvîntul fiecăruia există măcar un grăunte de experienţă bună, foarte folositoare. Am spus şi ieri, că gîndirea creatoare colectivă are o uriaşă importanţă. Desigur, Uniunea Sovietică este o ţară atît de întinsă, atît de mare, încît în momentul de faţă nu pot fi create aceleaşi condiţii pentru toate şcolile din întreaga ţară, cum sînt acelea despre care am vorbit, în legătură cu şcoala noastră din Moscova. Şi, îndeosebi, şcolile săteşti au atîta nevoie de schimb de

experiență în etapa actuală. Am subliniat în etapa actuală, pentru că sîntem convinși că în viitorul cel mai apropiat vor fi create condițiile corespunzătoare pentru politehnizarea învățămîntului în toate școlile noastre.

In țara noastră se desfășoară o grandioasă operă de construire a școlilor. Este suficient să vă arăt că numai la Moscova, în fiecare an, sînt date în exploatare aproximativ 20 de școli noi; în întreaga țară se desfășoară o uriașă construcție de școli, iar la toate școlile noi sînt asigurate condițiile necesare politehnizării învățămîntului.

De asemenea, cred că pentru a se stabili legături mai strînse și mai directe între școlile noastre, este necesar — și aceasta depinde de președinții Comitetelor Centrale ale Sindicatelor Muncitorilor din Învățămînt, tov. Pascu și Grivkov — să se organizeze odihna în U.R.S.S. a unor profesori romîni și în R.P.R. a unor profesori sovietici.

Tovarăși, voi pleca de la consfătuirea dvs., voi pleca din țara dvs., cu un material foarte bogat în impresii prețioase. Sînt convinsă că tovarășii care au vorbit astăzi aici cu atîta înflăcărare despre munca lor, au reușit să însuflețească și colectivele de muncă în cadrul școlilor unde lucrează. Ca să poți însufleți pe alții, trebuie să fii tu însuți însuflețit și îndrăgostit de munca ta. Și, ținînd seamă de înflăcărarea cu care au vorbit tovarășii, sînt convinsă că vor putea aprinde și inimile colegilor și elevilor.

Vă urez cele mai mari succese în această muncă mare, importantă și foarte serioasă.

CUVÎNTUL DE ÎNCHEIERE ROSTIT DE ACAD. PROF. ILIE MURGULESCU

Introducerea învățămîntului politehnic în școala de cultură generală constituie sarcina fundamentală a slujitorilor școlii din R.P.R. Politehnizarea învățămîntului de cultură generală reprezintă nu numai o orientare nouă a învățămîntului nostru, dar ea va avea urmări dintre cele mai importante și pentru celelalte domenii de învățămînt — pentru învățămîntul profesional, pentru învățămîntul superior, într-un cuvînt, pentru învățămîntul de pregătire a cadrelor. Prin politehnizarea învățămîntului de cultură generală școala noastră se leagă strîns de practica construirii socialismului în țara noastră.

Primii pași pe drumul politehnizării școlii de cultură generală i-a făcut Uniunea Sovietică. Prin aceasta, Uniunea Sovietică, ca și în celelalte domenii, deschide drumuri noi spre țeluri luminoase, drumuri pe care în linii mari le vor urma și învățămîntul țărilor de democrație populară și învățămîntul de cultură generală din țara noastră.

A fost o inițiativă fericită a ARLUS-ului de a iniția această consfătuire tocmai în Luna prieteniei romîno-sovietice. Cel dintîi izvor de experiență pentru introducerea învățămîntului politehnic la noi în țară îl constituie experiența grandioasei școli sovietice. De aceea, inițierea acestei consfătuiri în Luna prieteniei romîno-sovietice capătă valoare de simbol și totodată ne dă posibilitatea ca și aceste cuceriri ale școlii sovietice, aspecte noi ale învățămîntului politehnic din Uniunea Sovietică, să ne fie transmise de oameni de știință și cultură din delegația sovietică care ne vizitează țara în cadrul Lunii Prieteniei.

Noi îi aducem cele mai vii mulţumiri tov. Osipova pentru preţioasele comunicări făcute cu privire la politehnizarea învăţămîntului în Uniunea Sovietică, sub forma concretă în care această acţiune se desfăşoară la şcoala nr. 243. Izvorul acesta de experienţă al şcolii sovietice trebuie însuşit şi folosit cu atenţie şi cu fermitate de profesorii şi învăţătorii noştri, în îndeplinirea sarcinii de politehnizare a şcolii noastre.

In afară de acest izvor principal de inspiraţie pentru desăvîrşirea sarcinii de politehnizare a şcolii, profesorii noştri mai au la îndemînă unele tradiţii progresiste ale învăţămîntului nostru şi mai ales iniţiativa creatoare a entuziaştilor profesori şi învăţători pe drumul politehnizării şcolilor noastre.

In cadrul acestei consfătuiri au fost prezentate admirabile lucrări, admirabile realizări, iniţiate, dezvoltate şi duse la îndeplinire de oamenii noştri de învăţămînt, mai puţin sub conducerea organelor centrale şi locale de îndrumare şi control şi cu mult mai mult din propria lor inspiraţie, din propriul lor avînt şi entuziasm pentru ridicarea învăţămîntului nostru. Ministerul Învăţămîntului va valorifica contribuţia pe care aţi adus-o în cadrul acestei consfătuiri într-una din şedinţele de colegiu, care este planificată să se ţină la minister în curînd. In cadrul acestei şedinţe se vor lua unele hotărîri pentru îmbunătăţirea procesului de politehnizare a şcolii noastre, se vor lua unele hotărîri privitoare la îndeplinirea sarcinilor de îndrumare şi control ale Ministerului Învăţămîntului, în rezolvarea acestei importante probleme. De asemenea, aceste lucrări vor fi valorificate pentru a da indicaţii mai concrete cadrelor noastre didactice în vederea consfătuirilor din ianuarie, consfătuiri la care problema politehnizării va fi dezbătută ca principala sarcină a învăţămîntului de cultură generală din ţara noastră.

Tovarăşi, vă felicit pentru iniţiativele creatoare de care aţi dat dovadă, vă felicit pentru munca entuziastă, pentru promovarea politehnizării în şcoala noastră şi vă urez şi de acum înainte mari şi importante succese.

DESPRE ROLUL EREDITĂŢII, MEDIULUI ŞI AL EDUCAŢIEI COMUNISTE ÎN FORMAREA PERSONALITĂŢII

ELENA MAFTEI
Cercetător ştiinţific principal
Institutul de ştiinţe pedagogice.

CÎTEVA CONSIDERAŢIUNI INTRODUCTIVE

Problema factorilor care contribuie la dezvoltarea şi formarea omului pe dimensiunile unei evoluţii largi şi complexe — drumul de la copilul nou născut la personalitate ca expresia celei mai înalte culmi a desăvîrşirii omeneşti — are o profundă şi multiplă semnificaţie ce poate fi apreciată printr-o diversitate de unghiuri. Pentru pedagogi această problemă înseamnă — sau mai precis spus trebuie să însemne — axa pedagogiei ştiinţifice, temeiul practicii instructiv-educative; pentru psihologi, motivaţia etică a preocupărilor lor de cunoaştere şi înţelegere adîncă a sufletului omenesc; pentru filozofi, obiectul celor mai subtile reflecţii, cheia lămuririi problemei fundamentale referitoare la raportul dintre materie şi conştiinţă; pentru naturalişti, explicarea saltului calitativ dintre aceste extreme pe parcursul filogenezii şi ontogenezii. Iată de ce problema devenirii omului s-a găsit în atenţia şi preocupările specialiştilor din cele mai diferite timpuri şi domenii de activitate. În acest domeniu — după cum era şi firesc — s-a scris mai mult decît în oricare altul. La prima vedere, s-ar părea deci superfluă încercarea de a relua în discuţii o temă atît de veche ca preocupare, pe marginea căreia s-a cugetat şi s-a scris aşa de mult. Subliniind însă faptul că în această direcţie s-a scris nu numai mult, dar şi de pe poziţii gnoseologice şi de clasă diferite, găsim întemeiată încercarea de a relua firul acestor discuţii. În definitiv, orice problemă — şi cu atît mai mult aceasta — rămîne veşnic actuală şi susceptibilă de noi şi noi interpretări din ce în ce mai adecvate şi mai la nivelul realităţilor, de asemenea, veşnic schimbătoare. Nu vom avea, desigur, prilejul să analizăm toate aspectele acestor probleme şi cu atît mai puţin să le analizăm prin prisma tuturor ştiinţelor care le-au reflectat. **Vom insista deci asupra punctului de vedere pedagogic şi în parte psihologic, în prezentarea problemei menţionate.**

În ţara noastră, deşi au avut loc prefaceri adînci pe tărîm economic, politic, social şi ştiinţific, totuşi, în perioada care s-a scurs de la 23 August 1944, această problemă n-a constituit obiectul unor dezbateri sistematice şi suficient de adînci. După cum se ştie, pedagogia burgheză a lansat şi multe idei greşite, mai ales, în acest domeniu. Netemeinicia lor, deşi a fost subliniată prin articolul „Pentru lichidarea deformărilor antiştiinţifice în domeniul pedagogiei" din „Scînteia" (18 ianuarie 1953), totuşi nu se poate susţine că aceste idei greşite au fost dezrădă-

cinate din conştiinţa tuturor oamenilor. Acest lucru apare evident dacă ne gîndim, mai ales, la atitudinea pesimistă pe care unele cadre didactice o mai au faţă de elevi în ceea ce priveşte limita educabilităţii lor. Articolul menţionat are într-adevăr meritul de a fi indicat în ansamblu linia justă a modului cum trebuie orientate cercetările ştiinţifice în acest domeniu, dar a fost insuficient pentru a lichida concepţiile pseudoştiinţifice care au otrăvit conştiinţa multor cadre didactice. Pentru a orienta în mod efectiv şi just activitatea cadrelor didactice e nevoie ca tăcerea care planează încă în jurul acestei probleme să fie spulberată şi să se organizeze dezbaterea ei cît mai curajoasă şi în cercuri din ce în ce mai largi, pentru o cît mai ştiinţifică, mai obiectivă elucidare a acestui domeniu. Singura concepţie justă în problema dezvoltării şi formării omului **este incontestabil cea marxist-leninistă.**

Pentru a putea, ca pedagogi, să aplicăm în mod creator această concepţie aşa încît să nu avem rebuturi în munca educativă, în prelucrarea celei mai fine materii — materia umană (unde în cazul unor experienţe greşite rebuturile sînt iremediabil pierdute) —, trebuie să ne înarmăm cu rezolvarea ştiinţifică a problemei factorilor care contribuie la dezvoltarea şi formarea omului, adică **să înţelegem în mod ştiinţific cum devine omul Om, cum şi sub influenţa căror factori se produce evoluţia gradată de la copilul nou născut la personalitate.** În acest sens pedagogia sovietică ne poate da un sprijin considerabil şi de aceea n-am ezitat să utilizăm experienţa sovietică şi să ne informăm din lucrările specialiştilor sovietici, care s-au preocupat de rezolvarea acestei probleme. Cu toate acestea, ne dăm seama de vastitatea şi complexitatea problemei, indiferent dacă o privim prin prisma realizărilor, a eşecurilor cu care s-au soldat diversele încercări de soluţionare a ei, sau numai prin unghiul exigenţelor de perspectivă. Astfel, considerăm anevoioasă şi susceptibilă de riscurile unei înţelegeri relativ adecvate nu numai încercarea de a aduce o contribuţie mai originală în sensul adîncirii cunoaşterii acestui domeniu, dar chiar şi modesta preocupare de a supune unei aprecieri critice obiective contribuţia deja existentă, aportul gînditorilor din diferite ţări, veacuri şi domenii, preocupaţi de ideea soluţionării acestei probleme a devenirii fiinţei umane.

Menţionînd greutăţile inerente cercetărilor în această direcţie, nu sîntem dispuşi să încurajăm tăcerea care domneşte în jurul unei probleme atît de importante şi de un adevărat folos pentru realizarea noului ideal de Om, preconizat de societatea socialistă care se construieşte în ţara noastră.

Sîntem cu toţii convinşi că această problemă implică o înaltă ţinută morală şi un adînc spirit de răspundere din partea cercetătorului ştiinţific, deoarece rezolvarea ei se referă la tot ceea ce-i mai preţios din lume — **omul,** faţă de a cărui „soartă" nimeni n-are dreptul să rămînă indiferent. Umanismul socialist vine cu ideea adevăratei preţuiri şi a iubirii nemărginite faţă de omul nou. Iată încă şi o raţiune etică care ne obligă să facem din **problema devenirii omului nou.** obiectul unor investigaţii ştiinţifice, a unor discuţii largi şi susţinute. Înclinăm să credem că chiar şi greşeala de a supune aprecierilor critice şi reflecţiilor publice un

punct de vedere mai puțin aprofundat este — în orice caz — mai de îngăduit decît greșeala de a-l tăinui din temere ori ezitare.

Optînd pentru eventualele riscuri pe care ni le-ar putea pricinui alegerea primei căi, ne propunem să tratăm sub aspectul strict teoretic problema factorilor care contribuie la dezvoltarea și formarea omului. Încercînd să prezentăm o informare de ansamblu, indispensabilă pentru acest început de reluare în discuție a problemei în țara noastră, nu putem insista în măsura necesară asupra analizei aspectelor concrete în lumina exclusivă a noilor noastre realități istorico-sociale. Se vor găsi, desigur, cititori și critici (înclinați să aștepte — să aștepte însă pasiv — relatări „originale" și „desăvîrșite"), care să constate — chiar fără a fi prea ingenioși — deficiențele acestei lucrări atît de modeste și fără pretenția de a aduce ceva nou. Noi însă precizăm — firește, nu din motive de a preîntîmpina și astfel de aprecieri, ci pentru că ne-o cere însuși stilul unei cercetări corecte — faptul că nu ne-am propus și că nici n-am simțit nevoia să inventăm o nouă teorie referitoare la dezvoltarea și formarea omului, o nouă concepție în afara celei materialist-dialectice. Așa cum socotim că-i bine și corect, noi vom încerca doar să interpretăm — pe cît posibil, fără denaturări — această problemă în lumina contribuției științifice a diferiților gînditori progresiști, pentru a o face cunoscută astfel cadrelor noastre didactice. Considerăm că încercarea de a sintetiza aceste idei înaintate nu-i lipsită de sens și nici inoportună. Aceasta, măcar pentru considerentul că în țara noastră — așa după cum știm cu toții — de cele mai multe ori, în interpretarea acestei probleme au avut loc rătăciri și denaturări, importate fără discernămînt din cele mai perimate surse idealiste — fapt care s-a sfîrșit cu repercusiuni adînci, viciind înțelegerea și activitatea cadrelor didactice.

Nădăjduim că prezentarea științifică, obiectivă a acestei probleme va contribui la orientarea cadrelor noastre didactice în activitatea lor și va constitui fundalul teoretic, baza preliminară în lumina căreia vom putea aprofunda ulterior și cu mai mult temei aceste probleme, încercînd să le analizăm și în sensul realităților concrete din țara noastră.

Referindu-ne la problema personalității nu putem ignora aspectul devenirii acesteia, condițiile și căile care contribuie la dezvoltarea și formarea ei dacă vrem să ne situăm pe poziția pedagogului.

În ultimă analiză, **problema devenirii omului coincide cu problema rolului eredității, mediului și al educației comuniste în formarea personalității, coincide cu problema relației dintre factorii menționați.**

Această problemă n-o putem desigur rezolva fără studiul dezvoltării psihice, fără cunoașterea legilor interne ale dezvoltării copilului deci, fără contribuția **psihologiei** materialiste, dar ea presupune, în același timp, organizarea activității instructiv-educative, a condițiilor prin care influențăm acest proces complex al dezvoltării și formării omului, deci nu-i solvabilă fără aportul psihologiei materialiste și al **pedagogiei științifice.**

Această problemă a constituit permanent terenul unor lupte ascuțite între idealism și materialism, ceea ce exprimă de fapt lupta dintre clasele sociale antagoniste. De rezolvarea acestei probleme de pe anumită poziție de clasă a depins și depinde în mare măsură organizarea sistemului de instrucție și educație, prin care influențăm natura umană, modul

de soluționare practică a problemelor de instrucție și educație și chiar succesul în munca pedagogică. Astfel e de înțeles de ce rezolvarea neștiințifică a acestor probleme a fost preconizată și folosită de clasele dominante ca instrument suprastructural ce vizează satisfacerea intereselor lor. Aici găsim și sursa explicațiilor optimismului și pesimismului pedagogic, cele două orientări de extremă, în rezolvarea problemei referitoare la educabilitate. După cum am mai arătat, preocupările în acest domeniu sînt foarte îndepărtate în timp.

Unele încercări de soluționare a acestei probleme de pe anumite poziții de clasă s-au concretizat în discuțiile referitoare la activitate și experiență, la originea ideilor umane, la contradicțiile dintre nativiști și empiriști în problema perceperii spațiului și timpului, în discuțiile referitoare la natura calităților morale și a deosebirilor individuale din punctul de vedere al caracterului, intereselor, înclinațiilor și capacităților, la desăvîrșirea sau imperfecțiunea naturii copilului, la posibilitățile și limitele educabilității.

După cum vom vedea în continuare, problema educabilității (atunci cînd este vorba de copiii celor asupriți) este soluționată de unii pedagogi burghezi într-un spirit pesimist, incompatibil cu pozițiile pedagogiei științifice.

În prima parte a lucrării noastre vom prezenta doar cîteva aspecte istorice ale problemei și anume:

I. Critica diferitelor teorii idealiste cu privire la problema dezvoltării și formării omului.

II. Contribuția materialismului premarxist la înțelegerea științifică a factorilor ce condiționează dezvoltarea și formarea personalității.

III. Concepția științifică asupra formării personalității.

În partea a doua a lucrării, pe care o vom prezenta în numărul viitor al „Revistei de pedagogie", vom aborda următoarele aspecte:

I. Ereditatea — premisă importantă pentru dezvoltarea și formarea omului.

II. Rolul mediului înconjurător în dezvoltarea și formarea personalității.

III. Importanța hotărîtoare a educației comuniste în formarea și desăvîrșirea personalității.

I. Critica diferitelor teorii idealiste cu privire la problema dezvoltării și formării omului

Vom analiza pe scurt cîteva teorii de acest gen din domeniul biologiei, teorii care constituie izvorul de inspirație al celor mai false vederi în problema dezvoltării ființei umane.

De exemplu, reprezentanții biologiei reacționare, care se prezintă uneori sub denumirea de „neodarwiniști", sprijină teoria cromozomică a eredității. Astfel, A. Weismann susține existența a două categorii de substanțe vii: substanța ereditară sau idioplasma și substanța nutritivă sau protoplasma. Substanța ereditară în această accepție se dezvoltă după „legile ei imanente", independent de substanța nutritivă, se transmite neschimbată din generație în generație, constituind baza vieții. Sub-

stanța ereditară — după părerea lui A. Weismann — este lipsită de posibilitatea de a se dezvolta, de a da naștere la formații noi ori de a se transforma sub influența condițiilor de viață care acționează asupra organismului.

Subliniem faptul că această înțelegere oarecum mistică a eredității, fiind unanim recunoscută de teoreticienii idealiști, a constituit baza filozofică a morganismului, după cum recunoaște însuși conducătorul școlii de genetică idealistă T. Morgan. Viciul de nerezolvat al acestor teorii mendelist-weismannist-morganiste constă în faptul că organismele se dezvoltă — conform acestor teorii — într-un anumit sens și mediul în alt sens opus acestora, coincidența lor fiind întîmplătoare, — rezervă pe care trebuie să menționăm că nu și-au lăsat-o chiar întîmplător reprezentanții acestor teorii. Absurditatea acestor teorii devine mai evidentă dacă ne gîndim că ele nici nu includ în noțiunea „organism viu" și condițiile necesare dezvoltării acestuia, apreciindu-le ca pe ceva absolut exterior organismului, prin analogie cu ceea ce am subliniat mai înainte că organismul în accepție weismannist-morganistă constituie mediul extern, autonom al „substanței ereditare". Față de această poziție radicală, negativistă weismannist-morganiștii încearcă să facă unele concesii, admițînd transmiterea ereditară a unor mutații, „schimbări", survenite brusc. Ei și-au rezervat cu oarecare discreție această cale de a ieși din absurd, deoarece n-au putut evita în chip absolut și consecvent faptele vizibile care dovedesc o lentă dar continuă schimbare și transformare a tuturor genurilor de plante și animale sub influența permanentă a mediului.

Opoziția — mai mult sau mai puțin categorică — dintre ereditate și variabilitate (opoziție caracteristică pentru orice gen de teorii false în domeniul geneticii), afirmațiile relative la caracterul întîmplător al schimburilor ereditare închid cercetătorului calea spre cunoașterea legilor de dezvoltare ale naturii, condamnă biologul la contemplarea pasivă a tot ceea ce se întîmplă. Weismannist-morganiștii sînt în ultimă analiză preformiști, fixiști, deoarece susțin că organismul în întregime și toate părțile sale constitutive sînt preformate, prin substanța ereditară fiind prestabilită forma exterioară a organismului precum și însușirile pe care le va poseda. În acest caz, nu putem înțelege dezvoltarea organismului decît ca pe un simplu proces de desfășurare și creștere a ceva deja existent, preformat. Nu-i greu de constatat că acest punct de vedere înseamnă de fapt negarea dezvoltării organismului, ceea ce contravine concepției științifice despre dezvoltarea în general. Aceste teorii false și-au găsit adepți și în rîndurile unor biologi sovietici idealiști ca: I. I. Schmalhausen, M. M. Zavadovski, A. R. Jebrak, N. P. Dubinin, N. K. Kalțov, A. A. Paramonov etc.

Prevalîndu-se în realitate de ideile weismannist-morganiste, acești biologi idealiști prezentau teoria cromozomică a eredității drept o teorie materialistă, iar „genele" care constituie plasma ereditară, drept baza materială a eredității [1]. Falsitatea evidentă a teoriilor weismannist-morganiste nu putea fi întîmpinată de adevărații oameni de știință decît cu profunde sentimente de legitimă adversitate.

[1] *V. Stoletov*, Bazele inițiale ale biologiei miciuriniste, Moscova, 1948, pag. 53.

O luptă dîrză şi consecventă împotriva acestor concepţii biologice idealiste, metafizice, a dus pedagogul rus P. F. Lesgaft şi mai ales I. P. Pavlov care, studiind activitatea nervoasă superioară la animale pe calea intervenţiei conştiente, active, infirmă prin temeiuri practice sterilitatea şi caracterul arbitrar al teoriilor weismannist-morganiştilor şi ale tuturor adepţilor şi continuatorilor acestora.

După cum se ştie, la începutul lunii august 1948 a avut loc în Moscova sesiunea pe întreaga Uniune a Academiei de ştiinţe agricole „V. I. Lenin". Nu putem să nu amintim importanţa acestei sesiuni, deoarece ea a confirmat falsitatea diferitelor teorii idealiste despre ereditate, criticînd cu vehemenţă pe acei biologi sovietici care s-au prosternat în faţa ideilor weismannist-morganiste. Importanţa sesiunii constă, de altfel, nu numai în faptul că a contribuit la destrămarea acestor teorii false, dar, mai ales, în aceea că ea a subliniat valabilitatea şi puterea invincibilă a biologiei miciuriniste creată prin lucrările practice şi teoretice ale lui K. A. Timiriazev, I. V. Miciurin, V. P. Viliams ş.a.

Prezentarea acestui punct de vedere biologic s-ar părea poate că ne îndepărtează de obiectivele propuse. În realitate, evitarea acestui aspect al problemei, care are numai indirect contingenţă cu preocuparea noastră, ar fi însemnat o greşeală, deoarece teoriile weismannist-morganiste, nefiind aplicabile în practica agro-biologică, au fost extinse de către teoreticienii burghezi **în domeniul ştiinţelor sociale şi mai ales în domeniul pedagogiei şi al psihologiei,** adică în disciplinele care se ocupă cu studiul omului. Teoreticienii burghezi au reînviat aceste concepţii idealiste asupra eredităţii, idei trecute, încă de multă vreme, în arhiva istoriei, firește, din necesitatea de a justifica în ultimă instanţă domnia exploatării omului de către om.

Aşa se explică faptul că mulţi ideologi burghezi din domeniul psihologiei declară ereditatea proceselor psihice şi, mai ales a însuşirilor psihice, adică a caracterului, temperamentului, capacităţilor, intereselor.

Conform acestor puncte de vedere funcţiile spirituale ale omului sînt înnăscute şi se transmit odată cu substanţa ereditară, iar „dezvoltarea" omului se desfăşoară independent de condiţiile mediului şi ale educaţiei, datorită unor forţe imanente, existente în plasma ereditară sub formă de „gene". Este evident că aceşti teoreticieni infirmă, de fapt, dezvoltarea reală a organismului uman şi mai ales a proceselor şi însuşirilor psihice care, după cîte ştim din practică, nu se pot forma în afara dezvoltării, a activităţii umane, a mediului social, a influenţelor instructiv-educative.

Acest punct de vedere idealist în problema dezvoltării a fost formulat în psihologie mai ales de Preyer, în introducerea cărţii sale „Sufletul copilului". Preyer susţine că psihicul infantil nu poate fi asemănat cu o foaie albă, ci cu una scrisă chiar pînă la venirea copilului pe lume cu o multitudine de semne încurcate, neclare, ce se transmit prin plasma ereditară.

Această concepţie, de fapt preformistă, reduce procesul complex al dezvoltării la simpla reproducere a unor semne şi calităţi fatal prestabilite prin acea substanţă mistică, imuabilă, ereditară, care include toate însuşirile fizice şi psihice ale fiinţei umane. Conform acestor reprezentări în afara conţinutului imanent substanţei ereditare nu apare nimic nou în cursul dezvoltării. **E simplu de constatat că o astfel de teorie nu are nimic**

contingent cu adevăratul principiu științific al dezvoltării, în general, și al dezvoltării psihicului uman, în special. Subliniind caracterul veșnic și încremenit al proceselor și însușirilor psihice prestabilite, Preyer încearcă probabil să demonstreze caracterul de nezdruncinat al relațiilor sociale care incontestabil influențează formarea acestor însușiri și procese psihice. Această teorie s-a bucurat de fapt și poate tocmai din acest considerent de o largă răspîndire și prețuire în rîndurile altor ideologi burghezi. O concepție similară se poate întîlni la Ch. Bühler, care, plecînd, se vede, de la concepția weismannist-morganistă a eredității, „explică" geneza proceselor și însușirilor psihice umane, „explică" deosebirile dintre oameni, dintre trăsăturile morale ale conduitei lor. De exemplu, Ch. Bühler caută cauza infracțiunilor penale nu în condițiile grele de viață ale oamenilor, condiții care generează, în realitate, astfel de acțiuni infracționale, ci în ereditatea oamenilor care îi predispune cu fatalitate către asemenea acțiuni [1]. La aceeași concluzie ajunge și E. Huguenin, cercetînd cauzele infracțiunilor și criminalității infantile întîlnite în societatea burgheză. [2]. Toate aceste interpretări false au la bază bine cunoscuta teorie a lui C. Lombroso [3] care oferind o soluție comodă și derutantă s-a bucurat de prestigiu și de o largă răspîndire în rîndul ideologilor burghezi.

Esența teoriilor biologice se exprimă — după cum vom vedea — printr-o multitudine de variante. Una din variantele bine cunoscute și foarte apreciate în apus e reprezentată prin caractereologia constituțională a lui E. Kretschmer. [4]. După teoria lui E. Kretschmer, fiecare om poartă inevitabil și în funcție de apartenența sa constituțională dată, germenii imanenți ai afecțiunilor psihice și ai dezechilibrului nervos. Kretschmerianismul constituie și în prezent curentul biologist în domeniul caractereologiei.

I. P. Pavlov, fără a infirma existența constituției somotice care este incontestabil o realitate obiectivă ce poate influența dezvoltarea organismului și chiar a psihicului (influență care nu-i însă hotărîtoare, deoarece ea se află la rîndul ei sub influența mediului extern și intern al organismului) a dus o luptă neîmpăcată împotriva tendințelor exagerate, biologizante, demascînd esența lor neștiințifică [5].

Expresia radicală a biologismului în științele sociale o constituie teoria lui Jaensch, tipologia sa, stabilită pe baza componenței sîngelui. Aceste motive biologizante n-au dispărut încă din „partiturile contemporane" ale idealismului burghez, deoarece ele înseamnă instrumente prețioase de luptă împotriva claselor exploatate. Astfel, psihologul și pedagogul american L. E. Thorndike acordă eredității, desigur nu întîmplător, o deosebită importanță în dezvoltarea omului. Greșeala esențială constă însă în faptul că el consideră (inspirat de teoria weismannist-morganistă) natura umană o colecție a „genelor" care determină, în ultimă analiză, toate însușirile fizice și psihice. Dealtfel, L. E. Thorndike consideră însușirile psihice, chiar și pe cele mai complexe, ca fiind simple instincte. În ultimă instanță L. E. Thorndike subapreciază rolul educației, susținînd că educația

[1] *Ch. Bühler,* Educația spirituală a copilului, ed. rusă, 1924, pag. 56.
[2] *E. Huguenin,* Les Tribunaux pour enfants, Paris, 1935, pag. 84.
[3] *C. Lombroso,* L'Homme délinquant (1897) ; Le crime, causes et remèdes (1900).
[4] *E. Kretschmer,* Psihologia medicală, Moscova, 1927, pag. 190, 191, 195.
[5] Reuniunile pavloviste de miercurea, vol. III, pag. 244.

nu poate exercita nici o influenţă asupra „genelor conştiinţei". Nu dispunem de suficient material pentru a aprecia frecvenţa adevărată a acestor teorii în zilele noastre. Totuşi, din informaţiile pe care le avem presupunem că pedagogia şi psihologia burgheză contemporană, plecînd de la aceste false teorii ce s-au bucurat de o largă răspîndire, ajung la cele mai pesimiste interpretări cu privire la interdependenţa dintre ereditate şi educaţie.

Să vedem în continuare cum se reflectă în pedagogia şi psihologia burgheză rolul mediului în dezvoltarea şi formarea omului.

Acelaşi lucru credem că se poate spune şi relativ la aprecierea mediului — teorii cu care operează reprezentanţii altor varietăţi de înţelegere fatalistă a dezvoltării fiinţei umane.

Deşi aceşti ideologi au ca punct de plecare poziţii aparent opuse celor pe care le-am văzut în tratarea eredităţii, străduindu-se să le argumenteze oarecum altfel decît adepţii eredităţii imuabile, veşnice, trebuie să subliniem totuşi că sensul lor gnoseologic şi de clasă este acelaşi.

Dacă prima categorie de teorii referitoare la rolul eredităţii pleacă de la o întreagă gamă a motivelor biologizante, limitînd dezvoltarea doar la realizarea unor însuşiri fizice şi psihice prestabilite, imanente organismului ca forme apriorice — cea de a doua categorie de teorii referitoare la rolul mediului declară individul care se dezvoltă un produs automat al influenţelor întîmplătoare ale mediului constant, invariabil.

Reprezentanţii acestor teorii acordă mediului o influenţă hotărîtoare în dezvoltarea omului, dar se referă la un mediu imuabil şi exterior. Conform acestor teorii, fiinţa umană se dezvoltă sub influenţa unor condiţii de ordin fizic şi geografic — condiţii ce-i sînt suficiente.

Toate aceste teorii menţionate, referitoare la rolul eredităţii sau mediului în dezvoltarea şi formarea omului, sînt, în ultimă analiză, încercări de a se demonstra inferioritatea fizică şi spirituală a celor asupriţi, dreptul unei minorităţi de a-i exploata în virtutea unor „superioare" calităţi fizice şi sufleteşti cu care i-a înzestrat natura şi „climatul" burghez.

De aici derivă, inevitabil, unele consecinţe pentru psihologia şi pedagogia idealistă şi anume:

1. Inconsistenţa, caracterul neştiinţific al rezolvării problemelor psihologice şi implicit şi a problemei referitoare la rolul factorilor care influenţează dezvoltarea şi formarea omului.

2. Infirmarea mai mult sau mai puţin categorică a oricărui principiu consecvent de dezvoltare.

3. Interpretarea proceselor şi însuşirilor psihice ca fiind eterne, invariabile, inerente omului oarecum abstract, lipsit de contingenţe cu societatea şi formele activităţii umane.

4. Încercările de a găsi mobilul determinant al dezvoltării copilului în adîncurile biologice ale naturii sale, în modul de funcţionare al glandelor cu secreţie internă, în instincte ori caracterele somatice.

5. Tendinţa de a explica prin natura ereditară a omului, diferitele deformări şi deficienţe omeneşti pricinuite de condiţiile grele de viaţă şi de muncă din societatea capitalistă.

6. Necesitatea de a fundamenta psihologic diferitele legi filozofice relative la influența fatală a eredității ori a mediului invariabil în dezvoltarea omului.

Tot în acest șir de idei mai adăugăm faptul că sînt și autori burghezi care preconizează alte teorii în formă, dar aceleași prin conținut, „delectîndu-se" cu aprecierea capacităților umane prin așa-numita metodă a „testelor de înzestrare", — metodă pe care s-a sprijinit în acumularea datelor „științifice" necesare pedologia și psihotehnica burgheză [1].

„Cercetările" în problema așa-numitei eredități psihice au început prin lucrările lui **Galton** și s-au continuat îndeosebi în secolul al XX-lea prin „cercetările" lui **K. Pearson, H. Goddard, Heymans, Wiersma, Th. Ziehen, W. Peters** și mai ales **A. Binet, E. Meumann, P. M. Terman** etc. În aceste „cercetări" poate fi găsit un bogat material pseudoștiințific dobîndit prin utilizarea intenționat arbitrară a anchetelor și testelor. Sterilitatea și artificialitatea acestor date constau în lipsa lor de autenticitate științifică. Aceste cercetări înseamnă în realitate prelucrarea statistică a datelor obținute pe căile menționate și stabilirea coeficientului de corelație între însușirile părinților și ale copiilor. Adeseori se făcea apel la formule și procedee complexe de statistică, care aveau rolul să voaleze tocmai acele procedee empirice, artificiale de cercetare. Dealtfel, aceste cercetări nu erau desfășurate întîmplător, ci prin ele autorii respectivi încercau să demonstreze următoarele:

1. Dezvoltarea concretă a capacităților umane nu este determinată de condițiile vieții sociale și influențele instructiv-educative, ci de colecția ereditară a „genelor".

2. Zestrea ereditară a fiecărui om nu este susceptibilă de antrenament continuu, ci rămîne în raport cu diferitele vîrste de dezvoltare ale acestuia un fenomen constant, încremenit.

3. Copiii „raselor inferioare" și ai claselor asuprite sînt, din punctul de vedere al capacităților, de cele mai multe ori inferiori copiilor raselor albe și ai claselor stăpînitoare.

4. Talentele și capacitățile superioare au o frecvență mai mare în rîndurile anumitor elite sociale, ceea ce le justifică dreptul de a conduce și de a se bucura de toate privilegiile vieții în detrimentul celor săraci și „săraci cu duhul" printr-o fatalitate inevitabilă. Credem că nu este cazul

---

[1] În articolul redacțional din „Komunist" nr. 4, 1956, „Să legăm mai strîns știința psihologică de practică", criticîndu-se cu vehemență psihotehnica bazată pe concepții neștiințifice, pe „empirismul plat" caracteristic psihotehnicii burgheze, se subliniază în mod just și totodată necesar faptul că nu toată activitatea desfășurată, în domeniul psihologiei muncii, a mers pe o linie greșită. În afara cercetărilor nefundamentate din punct de vedere științific, și deci condamnabile, s-au efectuat și o serie de cercetări importante din punct de vedere practic și teoretic. Credem că nu greșim conchizînd că testele sînt și ele de fapt niște probe care pot fi utilizate și ca metodă științifică de cercetare, evitîndu-se erorile și denaturările la care au dus în practica burgheză și în interpretarea idealistă. În definitiv, nu-i cazul să ne lăsăm influențați prea mult de indignarea celor cărora le repugnă sonoritatea cuvîntului, ignorînd de fapt ceea ce-i esențial, adică conținutul pe care-l exprimă cuvîntul „test". Credem că preocuparea noastră trebuie să se manifeste în sensul asigurării unui conținut științific al termenilor și nu în sensul renunțării la utilizarea lor pe simplul motiv că aceștia au deservit — desigur în altă accepție — o cauză antiștiințifică. În fond, orice metodă poate fi folosită just, după cum și neștiințific. Totul depinde de optica metodologică și intențiile cercetătorului.

să destrămăm prin asprimea vorbelor netemeinicia acestor teorii, deoarece ele sînt infirmate chiar de practica vieţii atît de evidentă pentru oricine. Se cunosc şi sînt concludente succesele mari obţinute de naţionalităţile din Uniunea Sovietică, de oamenii muncii din ţările socialiste în toate domeniile vieţii şi ale activităţii. În Uniunea Sovietică şi în ţările care construiesc socialismul clasa muncitoare, în pofida pesimiştilor teoreticieni burghezi, a reuşit să conducă fără burghezie, a putut să-şi creeze o intelectualitate ridicată din rîndurile ei şi devotată intereselor acesteia, dovedind o adevărată înflorire a capacităţilor şi talentelor în toate domeniile vieţii, însuşiri apreciate cîndva ca fiind darurile naturale ale burgheziei.

Testologia apărută în Apus la sfîrşitul secolului al XIX-lea şi începutul celui de-al XX-lea a coincis (desigur nu întîmplător) cu formularea teoriilor pedologice ale lui St. Hall şi Kirkpatrick.

E un fapt îndeobşte cunoscut că aşa-numita pedologie a subapreciat, chiar pînă la ignorare, rolul pe care îl deţine instrucţia şi educaţia, educatorul însuşi, în procesul dezvoltării copilului. Într-adevăr, dacă se consideră în mod consecvent ereditatea şi mediul ca fiind factorii determinanţi ai dezvoltării, înseamnă că întreaga viaţă şi activitate a copilului, inclusiv activitatea şcolară, nu poate avea decît o importanţă subordonată celor doi factori, adică : ereditatea şi mediul. Credem că aşa se explică şi faptul că toată atenţia pedologilor a fost orientată în direcţia „studierii" mediului şi a eredităţii copilului. În urma „cercetărilor" întreprinse, pedologii au ajuns la formularea neîntemeiată a concluziei că întreaga dezvoltare fizică şi intelectuală a copilului depinde de o ereditate încremenită, de mediul de asemenea invariabil. În locul ajutorului firesc instructiv-educativ indispensabil şi pentru dezvoltarea copiilor săraci, pedologia conferă acestora stigmatul veşnic al inferiorităţii, „ajutîndu-i" uneori să intre în şcolile de debili mintali, idioţi, delicvenţi, chiar dacă nu era cazul, fapt care într-adevăr avea repercusiuni fatale asupra dezvoltării lor ulterioare. „Teoria celor doi factori", care nu poate duce practic decît la înăbuşirea dezvoltării omului, a fost larg răspîndită în diferite ţări din Apus — Franţa, Germania, Anglia, S.U.A., — de unde au fost importate şi transplantate fără discernămînt şi în alte ţări printre care Uniunea Sovietică şi ţara noastră.

C.C. al P.C. (b) al U.S., în hotărîrea sa din 4 iulie 1936 „Despre denaturările pedologice în sistemul Comisariatului Învăţămîntului" a demascat esenţa antiştiinţifică a pedologiei, arătînd că atît teoria, cît şi practica pedologiei se sprijină pe poziţii metodologice antimarxiste care se află în strigătoare contradicţie cu întreaga practică a construcţiei socialiste. Rolul pozitiv pe care l-a avut hotărîrea menţionată pentru destrămarea acestor concepţii pseudoştiinţifice cu privire la dezvoltarea copilului este incontestabil, cu toate că unii pedagogi şi teoreticieni sovietici au căzut în greşeala de a adopta o atitudine dogmatică faţă de ea. În literatura sovietică de specialitate apărută în ultima vreme se analizează din ce în ce mai deschis şi mai curajos aceste probleme, a căror actualitate este de prisos s-o mai subliniem. De asemenea, se accentuează faptul că pedagogii sovietici, renunţînd în mod just la tezele vicioase ale ideologiei burgheze cu privire la condiţionarea fatală a dezvoltării copiilor de către ereditate şi mediu invariabil, unii dintre ei au alunecat fie în greşeala con-

damnabilă de a evita studierea legilor de dezvoltare fizică şi psihică a copiilor, fie spre tendinţa de a aprecia educaţia ca pe un factor atotputernic, atothotărîtor, ignorînd din cîmpul cercetărilor problema particularităţilor individuale şi de vîrstă ale elevilor. Era şi normal ca această orientare, oarecum nejustă, să ducă la anumite prejudicii în practica instructiv-educativă, amînînd rezolvarea ştiinţifică a unor probleme atît de importante [1].

Teoriile pedologice şi-au găsit o largă răspîndire şi preţuire şi în ţara noastră, continuînd să fie lansate chiar şi după 1944 prin activitatea desfăşurată de Centrul de igienă mintală condus de dr. Florica Bagdasar şi de Centrul de cercetări psiho-medico-pedagogice condus de dr. Ulian, care ploconindu-se în faţa teoriilor burgheze antiştiinţifice s-au îndepărtat de vederile pedagogiei, de ideile înaintate din ţara noastră, ignorînd aportul ştiinţific original al gînditorilor şi savanţilor noştri mai ales din domeniul ştiinţelor naturii şi medicinii (Victor Babeş, Gh. Marinescu, C. I. Parhon, Traian Săvulescu ş.a.). Faţă de teoriile pedologice şi faţă de orice alte teorii false cu privire la dezvoltarea şi formarea omului, care s-au manifestat în literatura noastră pedagogică, partidul a luat atitudine critică combativă prin articolul redacţional din „Scînteia" (18 ianuarie 1953), continuînd în mod intransigent această luptă şi stimulînd totodată orice contribuţie care poate duce la lichidarea lor definitivă. S-ar putea ca prezentarea acestor teorii neştiinţifice să trezească nedumerirea unor cercetători din ţara noastră, care ar putea fi caracterizaţi prin fuga de realităţi şi setea de „neobosită originalitate". În cazul cînd nu-s lipsiţi nici de oarecare iscusinţă aceştia şi-ar putea motiva atitudinea, recurgînd la argumentul în principiu justificat că aceste teorii constituie variante arhicunoscute, devenite banale mai ales în ţara noastră. Este de necontestat această realitate, dar credem că tocmai din acest motiv ne şi revine obligaţia de a sublinia putreziciunea şi inconsistenţa acestor false teorii.

Literatura noastră de specialitate, anterioară lui 23 August 1944, era invadată de cele mai diferite curente aflate la „modă" în Occident. Toate aceste teorii pseudoştiinţifice, importate de peste hotare, au rămas viabile multă vreme chiar şi după această dată importantă, continuînd să influenţeze gîndirea pedagogică de la noi, fie ca doctrine filozofice oficiale şi mai tîrziu, fie numai ca vestigii ale trecutului în conştiinţa oamenilor şi în special în conştiinţa unor cadre didactice, întrucît ele se află prin însăşi activitatea lor în miezul acestei probleme.

E greu de presupus că ideile lui C. Rădulescu-Motru, care se făcuse exponentul fidel aproape al tuturor teoriilor idealiste prezentate mai sus, n-au lăsat urme adînci. Făcîndu-se ecoul reflecţiilor psihologice idealiste din Apus, C. Rădulescu-Motru a fost de fapt un eclectic. El pleacă de la ideea apriorismului kantian ca orientare filozofică de ansamblu, punînd la baza gîndirii sale filozofice şi psihologice principiile „personalismului energetic", a preformismului şi nativismului psihologic, a predestinării „vocaţiei" şi tuturor aptitudinilor şi însuşirilor psihice umane, a subaprecierii

[1] Vezi : N. A. Petrov „Despre noul sistem de educaţie socială", în „Sovetskaia Pedagoghika" nr. 6/1956, pag. 10 ; „Să studiem multilateral şi profund copilul" în „Sovetskaia Pedagoghika" nr. 8/1956, pag. 3, 4, 8 ; „Să se lichideze urmările cultului personalităţii în pedagogie" în „Sovetskaia Pedagoghika", nr. 9/1956, pag. 9—10.

rolului pe care-l are mediul social şi educaţia în dezvoltarea şi formarea lor. Aceste idei antiştiinţifice, fără a fi ideile originale ale lui C. Rădulescu-Motru, au devenit practic mijloace eficiente de diferenţiere dintre copiii claselor exploatate şi ai păturilor „superioare" reprezentate prin elemente de elită, înzestrate cu forme apriorice de conştiinţă, cu o înaltă „vocaţie" de a conduce, de a supune. Aceluiaşi scop antiuman au slujit ideile pedologice preconizate de F. Ştefănescu-Goangă, care prin testologia pe care o promovează în ţara noastră, deşi lasă impresia unor preocupări strict „experimentale", se face de fapt ecoul testologiei americane, instrument sigur pentru depistarea anumitor însuşiri psihice şi aptitudini umane fixe, neinfluenţabile prin acţiunile instructiv-educative. În aceeaşi greşeală alunecă şi N. Mărgineanu, care sintetizează — ce e drept, fără a exprima într-o formă bine conturată punctul său de vedere — într-un spirit enciclopedic toate teoriile idealiste care se bucurau de prestigiu şi notorietate publică în Apus, contribuind la popularizarea lor în ţara noastră. Promovînd principiile eredităţii fatale şi preconizînd ideea nativităţii anumitor funcţiuni sufleteşti, prestabilite prin plasma germinativă, aceşti autori încercau să demonstreze printr-o aparatură complexă, printr-un calcul statistic meticulos, gradul de înzestrare, capacitatea fiecărui om. Concluziile la care ajungeau, chiar dacă admitem că nu aveau pentru ei o aprioricâ valoare axiomatică, foloseau totuşi pentru a se demonstra inferioritatea psihică, lipsa de înzestrare a copiilor din păturile sărace, care fiind astfel declaraţi de pedologii din şcoli, erau iremediabil pierduţi.

N-am prezentat aici decît conturul general, orientarea de ansamblu ce se desprinde din ideile cîtorva psihologi idealişti din ţara noastră, mai bine cunoscuţi (C. Rădulescu-Motru, F. Ştefănescu-Goangă şi N. Mărgineanu). Desigur, ar putea fi prezentate încă şi ideile unor alţi psihologi şi pedagogi din ţara noastră, care s-au făcut adepţii unor puncte de vedere neştiinţifice în această problemă, dar întrucît n-au fost nici ei prea originali nu e cazul să-i mai amintim, mai ales că şi influenţa şi autoritatea lor ştiinţifică n-au fost prea însemnate.

Ceea ce putem constata însă în concluzie e că motivele teoretice idealiste, atît de apreciate în ţările capitaliste din Apus, au fost răspîndite „ad litteram" şi în ţara noastră, unde şi-au găsit de asemenea destui adepţi, deoarece ele puteau servi în aceeaşi măsură şi interesele de clasă ale burghezo-moşierimii noastre. Aceste idei au viciat incontestabil gîndirea filozofică şi psihologică din ţara noastră şi, de aceea, înlăturarea lor definitivă reclamă în primul rînd ca măsură operativă cunoaşterea profundă a neconsistenţii acestora, combaterea lor permanentă de pe poziţii cu adevărat ştiinţifice şi cu argumente, în primul rînd ştiinţifice, acestea fiind unicile arme convingătoare în faţa oricărei ştiinţe. Iată raţiunea pentru care am considerat oportună readucerea lor în discuţie, chiar dacă aceste teorii prin caracterul lor pseudoştiinţific, din punct de vedere istoric aparţin unui trecut categoric învins. Din nefericire mai sînt şi oameni care, necunoscînd dinamica vieţii psihice consideră că aspectele de conştiinţă se transformă numai prin decretarea verbală a netemeiniciei acestor teorii, socotind inoportună prezentarea şi aprecierea lor obiectivă.

După cum am putut constata din prezentarea fugară a celor cîteva teorii idealiste cu privire la dezvoltarea şi formarea omului, viciul lor

esențial rezidă în tendința de îngrădire și chiar de infirmare a rolului pe care-l are educația și instrucția pentru dezvoltarea acestora, rol care, dacă nu e atotputernic, este în orice caz deosebit de important.

Criza psihologiei idealiste pe această linie se adîncește mereu, fapt sezisat nu numai de reprezentanții progresiști ai gîndirii psihologice în țările socialiste, dar chiar și de unii reprezentanți ai gîndirii psihologice progresiste din Apus.

Astfel, Georges Politzer remarcă cu multă justețe faptul că psihologia burgheză contemporană slujește clasa stăpînitoare, că ierarhia problemelor ei este determinată de interesele acestei clase și că aplicînd metoda comparativă, psihotehnicienii burghezi, psihologii idealiști, ignorează doar formal antagonismul de clase [1]. Acești teoreticieni progresiști au nu numai meritul de a fi relevat această criză adîncă a gîndirii filozofice și psihologice burghezo-contemporane, dar și pe acela de a se fi străduit să explice și cauza acestei crize, din care psihologii nu pot ieși fără riscul de a lovi în interesele de clasă ale burgheziei. Încercările teoreticienilor idealiști de a ieși din această criză s-au manifestat, în cel mai fericit caz, prin încercarea de a folosi datele și formele învechite ale materialismului vulgar, mecanicist și fiziologist, curente tot atît de nepromițătoare, în acest sens, ca și reînvierea spiritualismului, ori conservarea scolasticii și metafizicii, elemente din care teoreticienii burghezi construiesc, rînd pe rînd, cîte o cheie explicativă a psihicului omenesc, a devenirii omului.

Singura cale de a ieși din impasul acestei crize psihologice rezidă în renunțarea radicală la idealism și metafizică și în întemeierea oricăror cercetări în acest domeniu, pe baze științifice, materialist-dialectice.

Ideologii burghezi, fiind conștienți de faptul că înțelegerea științifică a acestei probleme scoate la iveală legile lichidării capitalismului, mistifică adevărul acestei probleme, căutînd să eternizeze și pe această cale profilul lumii burgheze, pe ruinele căreia oamenii noi din lumea întreagă vor înălța cîndva viața cea nouă.

II. Contribuția materialismului premarxist la înțelegerea științifică a factorilor ce condiționează dezvoltarea și formarea personalității

Problema referitoare la raportul dintre ereditate, mediu și educație în dezvoltarea fizică și psihică a copilului, după cum și aceea relativă la rolul fiecărui din acești factori, a constituit terenul unor contradicții ascuțite și permanente între materialism și idealism, contradicții care reflectă, de fapt, lupta dintre clasele sociale antagoniste. Rolul activ în această luptă, în perioada destrămării feudalismului și a pregătirii și desfășurării revoluției franceze din 1789, l-au deținut mai ales filozofii materialiști francezi care, criticînd doctrinele scolastice ale evului mediu, concepțiile religioase asupra naturii, au infirmat și ideea deosebirilor native dintre oameni. Susținînd atotputernicia rațiunii, materialiștii francezi considerau că toți oamenii sînt egali de la natură și de aceea au drepturi identice la dezvoltare și educație. „Educația ne face ceea ce sîntem" scrie C. A. Helvetius. Omul, după aprecierea lui Helvetius, este subiectul asupra căruia se

[1] *Georges Politzer*, La crise de la psychologie contemporaine, Paris, 1947, pag. 117-199.

reflectă influenţele educative ale tuturor împrejurărilor de viaţă. După cum putem constata, C. A. Helvetius susţine un punct de vedere unilateral şi exagerat în ceea ce priveşte aprecierea educaţiei pentru dezvoltarea omului. D. Diderot încearcă să delimiteze oarecum rolul atotputernic al educaţiei, afirmînd că „educaţia poate să facă mult dar nu totul". Diderot, de asemenea, în dezacord cu C. A. Helvetius — care consideră că predispoziţiile înnăscute ale omului nu înseamnă absolut nimic —, susţine că însuşirile native nu înseamnă atît cît se presupune, dar că ar fi lipsită de temei aprecierea că „pentru educaţie nu există nimic imposibil" de realizat. Diderot consideră educaţia ca fiind incontestabil unul din izvoarele importante ale deosebirilor dintre oameni, dar face această subliniere fără a aluneca în greşeala de subapreciere ori ignorare totală a eredităţii, a organizării naturale a oamenilor.

Formula materialiştilor francezi, referitoare mai ales la faptul că omul în ultimă instanţă este produsul mediului şi al educaţiei, a avut pentru vremea aceea o importanţă progresistă, deoarece ea reflecta idealurile burgheziei în ascensiune, lupta acesteia cu feudalismul şi concepţiile depăşite ale evului mediu. Datorită însă caracterului metafizic al concepţiei materialiste, preconizate de aceşti gînditori, şi limitării acestora doar numai la studierea fenomenelor naturii, datorită idealismului de care au dat dovadă în înţelegerea fenomenelor sociale, putem spune că materialiştii francezi, deşi vin cu un fond valoros de idei, n-au reuşit să rezolve în mod riguros ştiinţific problema formării omului. Unii supraevaluînd importanţa educaţiei (C. A. Helvetius) au infirmat în chip greşit rolul eredităţii, şi nici unul din ei nu şi-a putut reprezenta legile obiective ale schimbării mediului social, căile transformării acestuia pe calea practicii revoluţionare. Problema dezvoltării şi formării omului a preocupat intens şi pe gînditorii progresişti ruşi din veacul al XVIII-lea, fiind reflectată în lucrările lui V. N. Tatişcev, M. V. Lomonosov, N. I. Novikov şi A. N. Radişcev. Aceşti gînditori influenţaţi desigur şi de ideile progresiste ale pedagogilor din apus din veacul al XVII-lea şi al XVIII-lea, duc mai departe firul cercetărilor şi rezultatelor din ce în ce mai adecvate în raport cu interpretarea ştiinţifică a problemei.

O deosebită atenţie a acordat studierii acestui domeniu mai ales A. N. Radişcev care a situat omul în centrul atenţiei şi preocupărilor sale. Radişcev a reflectat îndeosebi asupra procesului complex al devenirii şi formării omului ca fiinţă conştientă. Respingînd tezele lui C. A. Helvetius, A. N. Radişcev îşi propune să demonstreze că multitudinea faptelor cunoscute din viaţa copiilor şi a adulţilor dovedesc că şi însuşirile native ale oamenilor influenţează raţiunea, posibilităţile lor intelectuale. A. N. Radişcev recunoscînd cu multă justeţe puterea educaţiei n-a militat în sensul eronat al subaprecierii predispoziţiilor naturale [1]. Cu toate aceste vederi în ansamblu corecte, menţionăm faptul că nici A. N. Radişcev nu s-a putut ridica pînă la înţelegerea mobilului determinant al dezvoltării istorico-sociale şi pînă la cunoaşterea aprofundată a esenţei sociale a omului.

La rezolvarea cu mult mai adecvată a unor aspecte referitoare la

[1] *A. N. Radişcev*, Opere alese complete, ed. rusă, vol. II, 1902, pag. 160—183.

problema devenirii omului au contribuit marii gînditori ruși democrați revoluționari ai secolului al XIX-lea : V. G. Belinski, A. I. Herțen, N. G. Cernîșevski și N. A. Dobroliubov.

Cu problema dezvoltării ontogenetice a omului s-a ocupat îndeosebi V. G. Belinski, care consideră istoria dezvoltării omului drept istoria desăvîrșirii sale continue în condițiile vieții sociale. Belinski cunoscînd teoria lui John Locke cu privire la faptul că noul născut este asemenea unei „tabula rasa", susține că preconizînd acest punct de vedere trebuie să admitem și că sensul și calitatea celor scrise ulterior pe această „tablă" depind nu numai de arta celui care intervine, scrie, dar și de însușirile „tablei", de proprietățile materialului din care este construită. V. G. Belinski, de altfel ca și I. A. Komenski, compară copilul nou născut cu copacul în semințe, cu omul ca posibilități de devenire. După concepția lui V. G. Belinski, în acest caz perfect valabilă, copilul nu este o ființă gata formată de la naștere, ci „omul ca posibilități", ca stare de potențialități virtuale. Realizarea acestor posibilități depinde — după cum observă A. I. Herțen — de alte condiții, de asemenea obiective, dar care nu sînt date odată cu această bază naturală [1] — ce-i drept indispensabilă oricărei dezvoltări. Trebuie să remarcăm faptul că revoluționarii democrați ruși au ridicat problema formării omului nu pe planul metafizic al negării eredității, ci în sensul adînc al dezvoltării acesteia sub acțiunea influențelor sociale și, în primul rînd, al influențelor instructiv-educative.

Ideile lui V. G. Belinski și A. I. Herțen referitoare la dezvoltarea omului s-au reflectat și conturat ulterior în lucrările lui N. G. Cernîșevski și N. A. Dobroliubov. Acordînd o importanță hotărîtoare mediului social, educației în formarea omului, N. G. Cernîșevski a fost refractar tendinței de a se subaprecia rolul eredității în procesul dezvoltării acestuia.

Concepțiile marilor gînditori materialiști ruși din secolul al XIX-lea, deși au apărut și s-au dezvoltat și sub influența gîndirii progresiste din Apus, au constituit cea mai importantă contribuție în rezolvarea problemei în etapa premarxistă. Legată indisolubil de mișcarea de eliberare revoluționar-democratică a maselor, străbătută de un spirit dialectic din ce în ce mai pronunțat, de un optimism viguros și de credința nestrămutată în forța și posibilitățile omului, de un înalt crez umanistic, filozofia materialistă rusă este incontestabil superioară, înseamnă o nouă treaptă calitativă în comparație cu ceea ce a fost spus referitor la dezvoltarea omului în literatura apuseană din etapa premarxistă. Aceasta nu înseamnă însă că ne situăm pe o poziție de subapreciere a ideilor progresiste din Apus. O astfel de atitudine ar fi desigur nedreaptă și incompatibilă cu stilul corect de cercetare științifică. Trebuie subliniat însă faptul că spre deosebire de iluminiștii burghezi și socialiștii utopiști din Apusul Europei, revoluționarii democrați ruși s-au ridicat pînă la înțelegerea necesității de a lega sarcinile educației de sarcinile revoluției, ajungînd la ideea transformării active a mediului social.

Apreciind în ansamblu pozitiv ideile gînditorilor ruși din secolul al XIX-lea, în problema devenirii omului, subliniem ca deficiență că unele aspecte ale problemei n-au putut fi înțelese suficient de adînc, datorită

[1] *A. I. Herțen*, Opere pedagogice, edit. A.P.N., Moscova, 1951, pag. 218.

nivelului încă scăzut al cunoştinţelor în acest domeniu şi a vieţii înapoiate a Rusiei de atunci.

În soluţionarea consecvent ştiinţifică a acestei probleme psihologia materialistă şi pedagogia pleacă, după cum e şi firesc, de la ideile progresiste ale tuturor gînditorilor materialişti din etapa premarxistă, preluînd şi valorificînd în mod critic această bogată moştenire — valorificare ce trebuie stimulată, continuată şi intensificată în spiritul probităţii şi autenticităţii ştiinţifice. Psihologia materialistă şi pedagogia ştiinţifică trebuie să aprecieze însă această contribuţie în lumina învăţăturii marxist-leniniste referitoare la rolul eredităţii, mediului social şi al educaţiei comuniste în formarea personalităţii — stadiul cel mai înalt în evoluţia umană adică omul intrat în posesia multiplelor şi variatelor valori omeneşti şi totodată creatorul acestora.

III. Concepţia ştiinţifică asupra formării personalităţii

Studiul psihologic şi pedagogic al personalităţii reclamă o înţelegere multilaterală şi profundă a problemelor complexe şi deosebit de importante pe care le implică. Cu o astfel de înţelegere — după cum vom vedea — ne poate înarma numai filozofia marxist-leninistă, care consideră că „...esenţa umană nu este o abstracţie inerentă individului izolat. În realitatea ei, ea este ansamblul relaţiilor sociale“ [1]. În cadrul preocupărilor reflectate în acest articol noi **nu urmărim problema personalităţii ca rezultat, ci o studiem doar sub aspectul devenirii ei.** Din această cauză vom utiliza (chiar mai frecvent) nu termenul „personalitate“, ci „persoană“. Prin conceptul „persoană“ noi înţelegem fiinţa umană în totalitatea trăsăturilor psiho-fizice comune şi deosebite sau cu alte cuvinte generale şi individuale. Plecînd de la adevărul axiomatic că omul nu este un individ abstract, izolat de mediul înconjurător, rupt de condiţiile vieţii sociale, aceasta înseamnă că şi psihicul, conştiinţa omului nu pot fi înţelese în afara activităţii sale de membru al colectivităţii care trăieşte şi activează în anumite condiţii concrete de viaţă, adică într-o anumită epocă istorică şi orînduire socială.

Deoarece conceptul „persoană“ constituie şi o categorie de ordin istorico-social, cu studiul acestei probleme se vor ocupa în primul rînd disciplinele sociale. Cu toate acestea, trebuie precizat faptul că ştiinţele sociale, deşi deţin în studierea acestei probleme un rol preponderent, totuşi ele nu pot epuiza explicativ esenţa persoanei deoarece omul reprezintă o realitate socială şi biologică în acelaşi timp.

Studierea omului sub aspectul biologic revine ştiinţelor naturale. Studiind însă aspectul naturalist al persoanei nu putem să-l izolăm de cel social deoarece la om, între aceste două aspecte, există o legătură indestructibilă, o interdependenţă şi condiţionare reciprocă [2]. Natura omului poate fi înţeleasă cu adevărat numai dacă o privim ca pe o natură umanizată [3]. Aceasta pentru că dezvoltarea omului este condiţionată istorico-social atît pe plan filogenetic cît şi — mai ales — ontogenetic. Rolul

[1] *K. Marx şi F. Engels*, Opere alese, vol. II, ediţia a 2-a, Edit. de stat pentru literatură politică, 1955, pag. 438.

[2] *K. Marx* şi *F. Engels*, Opere alese, ed. rusă, vol. III, pag. 630.

[3] Ibidem, pag. 629.

exercitat de societate în dezvoltarea și formarea omului este cu atît mai important și mai eficient cu cît omul se află și participă pe o treaptă mai evoluată a vieții sociale sub aspectul material și spiritual. După cum se știe, științele naturale epuizează explicativ esența naturalistă a regnului animal, deoarece relațiile dintre animal și mediu extern au un caracter pasiv, reducîndu-se la necesitatea organismelor de a-și satisface trebuințele instinctiv biologice: hrană, apărare, perpetuare etc. Animalele folosesc mediul înconjurător operînd în acest cadru schimbări determinate doar de existența lor adaptivă la acest mediu. Științele naturale nu pot explica însă integral adevărata „natură antropologică", deoarece relațiile dintre om și realitatea înconjurătoare sînt incomparabil mai complexe, mai variate și calitativ deosebite de cele dintre animale și mediul lor de existență. Omul, spre deosebire de animale, intervine în mod activ și conștient în procesul de adaptare și transformare a mediului extern, în raport cu necesitățile și idealurile societății, precum și ale sale — ca să nu spunem ale sale în primul rînd. Confecționîndu-și uneltele de muncă, perfecționîndu-le și organizîndu-și condițiile de existență, omul schimbă nu numai realitatea înconjurătoare, dar și propria sa natură, profilul său psihologic.

Dobîndind în procesul muncii sociale noi posibilități de cunoaștere și adaptare la lumea externă, omul are posibilitatea să cunoască lumea reală pe calea activității sale practice exercitate asupra ei.

Procesul muncii, dezvoltarea și organizarea acestuia n-au fost posibile fără ca oamenii să poată comunica între ei.

Subliniind rolul muncii în procesul transformării maimuței în om, F. Engels menționează totodată și rolul exercitat de limbaj în dezvoltarea creierului uman. „La început munca, iar apoi împreună cu ea vorbirea articulată sînt cele două stimulente esențiale, sub influența cărora creierul maimuței s-a transformat încetul cu încetul într-un creier omenesc" [1]. **Munca și limbajul** au creat omul. Această lege fundamentală a dezvoltării progresive a omului prin intermediul muncii și limbajului rămîne valabilă și va acționa totdeauna. Munca și limbajul au influențat și condiționat dezvoltarea creierului uman, a voinței și capacităților intelectuale ale omului. Nu e mai puțin adevărat însă că activitatea intelectuală, creierul uman, dezvoltate prin intermediul muncii și limbajului, au deschis la rîndul lor noi perspective de dezvoltare și perfecționare a acestora [2].

Înțelegerea „persoanei" în lumina concepției marxist-leniniste a influențat gîndirea naturalistă contemporană. În urma cercetărilor individuale și colective, desfășurate în decurs de cîteva decenii, I. P. Pavlov confirmă din punct de vedere naturalist-științific cuceririle filozofiei materialist-dialectice, referitoare la faptul că munca și limbajul au avut un rol hotărîtor în procesul diferențierii calitative a omului de lumea animală. „Cuvîntul a fost acela care ne-a făcut oameni" [3], conchide I. P. Pavlov. Concordanța acestor puncte de vedere — biologic și social aflate într-o

[1] *K. Marx* și *F. Engels*, Opere alese, vol. II, ediția a 2-a, Edit de stat pentru literatură politică, 1955, pag. 84.

[2] Ibidem, pag. 84—85.

[3] *I. P. Pavlov*, Experiența a douăzeci de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor. Edit. Academiei R.P.R., pag. 608.

unitate dialectică — **constituie fundamentul înțelegerii științifice a persoanei umane.** Deși răspund unor domenii calitativ diferite — dar nu izolate — aceste puncte de vedere se completează reciproc, contribuind la stabilirea de noi fapte și legi ale dezvoltării și formării omului.

În trecut, conform stilului metafizic de cercetare, filozofia era străină științelor naturale, iar acestea inaccesibile filozofiei, contingențele lor avînd un caracter temporar, ocazional, utilitarist. Colaborarea dintre filozofie și științele naturale a fost — după aprecierea lui Marx și Engels — o „iluzie fantastică". În prezent această „iluzie" a trecutului s-a transformat într-o realitate concretă, vie. Filozofia materialist-dialectică și științele naturale au ajuns la stabilirea unui limbaj comun și consecvent științific. Științele naturale, dezvoltîndu-se pe terenul fructuos al filozofiei marxist-leniniste, s-au eliberat de orientarea lor anterioară abstractă. Ele ne dau posibilitatea să înțelegem „esența umană a naturii omului sau esența naturalistă a omului", după expresia lui K. Marx.

Concomitent cu dezvoltarea istorică a societății se dezvoltă omul, evoluează și se schimbă natura sa, conștiința, întregul său profil psihologic. Dezvoltarea progresivă a omului poate avea loc numai în condițiile vieții sociale, care umanizează simțurile, limbajul, gîndirea, sentimentele, formele superioare de manifestare a conduitei lui [1], deoarece „istoria întreagă nu este decît o transformare continuă a naturii umane" [2].

Omul fiind angrenat într-un complex larg de relații sociale și de producție, este în ultimă analiză rezultatul de ansamblu al acestor relații. În consecință psihologia studiind procesele și însușirile esențiale ale omului, trebuie să țină seama de condiționarea lor biologică și istorico-socială. Munca și rezultatele ei constituie „...cartea deschisă a forțelor umane esențiale". După aprecierea lui K. Marx „psihologia pentru care această carte... este închisă, nu poate să devină o știință cu adevărat reală și cu un conținut adevărat" [3] și acest lucru este evident și acceptabil, deoarece numai în procesul muncii, în procesul unei activități concrete omul se formează și se exprimă pe sine însuși mai obiectiv.

Subliniind esența socială a omului, aceasta nu înseamnă dizolvarea persoanei în mediul social, ci dimpotrivă recunoașterea existenței sale reale independente. Dacă între oameni există esențiale asemănări tipologice, generale, comune, există firește și importante deosebiri individuale, particulare, concrete [4]. Prin intermediul sistemului nervos, gîndește, simte și acționează totdeauna omul concret care dispune de individualitatea sa. Utilizăm termenul „individualitate" în sensul desemnării acelui complex de trăsături psiho-fizice care sînt specifice unei anumite persoane concrete și care o diferențiază de alte persoane din jur. „Tocmai prin aceea că de pildă gîndirea este gîndirea acestui individ determinat, ea rămîne gîndirea lui, determinată de individualitatea lui și de condițiile în care trăiește" [5].

[1] *K. Marx* și *F. Engels*, Opere alese, vol. III, ed. rusă, pag. 27, 625, 643.
[2] *K. Marx*, Mizeria filozofiei, Edit. P.C.R., 1947, pag. 127.
[3] *K. Marx* și *F. Engels*, Opere alese, vol. III, ed. rusă, pag. 629.
[4] *K. Marx* și *F. Engels*, Opere alese, vol. III, ed. rusă, pag. 625.
[5] *K. Marx* și *F. Engels*, Ideologia germană, Edit. de Stat pentru literatura politică, 1956, pag. 34.

A studia procesele psihice ținînd seama nu numai de trăsăturile general umane, dar și de particularitățile individuale ale persoanei, nu înseamnă a ignora conținutul lor social. Omul nefiind un individ izolat, închis în sine, lipsit de contingențe cu societatea umană, nu e posibil să explicăm altfel decît și prin aspectul social geneza trăsăturilor individuale ale persoanei. Psihologiei îi revine printre altele sarcina de a studia nu numai trăsăturile generale, comune ale psihicului uman, concretizat în procesele și însușirile psihice ale persoanei, dar și acele trăsături cu caracter particular, individual care conferă o nuanță specifică întregului profil psihologic al fiecărui individ, adică formează individualitatea acestuia. Ansamblul și unitatea acestor trăsături individuale și generale se exprimă, după cum am arătat, prin conceptul de „persoană" în accepție psihologică. Subliniind existența unor trăsături tipologice și individuale ale psihicului uman, vom prezenta în continuare analiza factorilor care condiționează apariția și dezvoltarea lor concretă, adică factorii care contribuie la dezvoltarea și formarea omului de diferite valori sociale pînă la cel mai înalt și relativ nelimitat stadiu de evoluție — personalitatea, expresia celei mai desăvîrșite deveniri umane.

— (Va urma) —

PE MARGINEA EXAMENELOR DE ADMITERE

CORALIA CĂLIN
Profesoară, Şcoala medie nr. 13, Bucureşti.

Zilele înfrigurate ale examenelor de admitere în învăţămîntul mediu şi superior au precedat de aproape începutul anului şcolar. Multitudinea de impresii care s-au putut trăi în aceste zile a ridicat probleme care trebuie să reţină atenţia acelor preocupaţi de dezvoltarea şcolii noastre în noul an ce a început. Felul în care s-a prezentat masa de candidaţi la examen, nivelul lor de pregătire şi capacitatea lor de sintetizare a problemelor în răspunsurile scrise şi orale la diferite materii, reprezintă, desigur, bilanţul cel mai semnificativ al calităţii muncii depuse în şcoală.

În lumina aceasta, nu sînt, credem, lipsite de interes unele observaţii privind rezultatele examenelor în scris şi orale la toate obiectele de examen în general.

Nu se poate să nu recunoaştem, prin comparaţie cu anii precedenţi, că anul acesta nivelul de cunoştinţe al candidaţilor, atît la învăţămîntul mediu cît şi la învăţămîntul superior, înregistrează o reală creştere. Mai multă seriozitate, mai multă adîncire a materiei, mai ştiinţifică atitudine faţă de probleme, un anumit efort pentru a rupe cu formele gratuite, cu locurile comune în dosul cărora se ascundea de obicei un vid intelectual. Fiecare comisie în parte le-ar putea ilustra cu exemple fericite.

Aceste constatări au prijeluit o adevărată satisfacţie pentru profesorii examinatori. Aceştia, fie că e vorba de matematică sau biologie, de fizică sau limba romînă urmăresc cu adîncă bucurie elementele bine pregătite care vor contribui mîine la dezvoltarea economică şi culturală a patriei noastre.

Inainte de a trece la o analiză mai adîncită a problemei examenelor de limba romînă — în special asupra acestora vom face observaţii — ar trebui să amintim aici un aspect care are strînsă contingenţă cu predarea limbii romîne, dar care interesează predarea tuturor obiectelor şi se răsfrînge în formularea tuturor răspunsurilor elevilor.

Pe lîngă observaţiile privind rezultatele pozitive, o constatare generală se desprinde din majoritatea examenelor.

E vorba de incapacitatea unui număr serios de candidaţi de a abstractiza generalizînd un şir de observaţii, de a formula corect o definiţie. Atunci cînd se cere definiţia, în multe, foarte multe cazuri, candidatul începe cam aşa: „de exemplu...“ şi dezvoltă de obicei faptic exemplul, iar în final schiţează o chinuită definiţie, unde tautologia şi topica falsă dau o imagine de exprimare aproape primitivă. Nu e vorba aci de candidaţii nepregătiţi, nu e vorba de acei în al căror răspuns se vede necunoaşterea

materiei, ci tocmai de acei elevi care vădit cunosc problemele, dar se exprimă cu greu şi masacrează limba, turnînd-o în tipare diforme şi false.

Cum se explică această greutate? Credem că într-un singur fel: lipsa de exigenţă a cadrelor didactice de la alte specialităţi faţă de modul de exprimare pe de o parte, lipsa, pe de altă parte, a unui efort susţinut al profesorilor de limba romînă de a se interesa cum se exprimă elevul la alte obiecte. Nu credem că exagerăm cînd spunem că această lacună poate avea consecinţe grave mai tîrziu în procesul de producţie, chiar dacă acolo muncitorul şi tehnicianul vor trebui să se exprime în general în cifre, linii de plan sau formule. Incapacitatea de a sintetiza azi observaţia în definiţie, va deveni mîine incapacitate de a sintetiza o situaţie şi de a formula o sarcină de plan. Un „sau" în loc de „şi" poate duce la grave consecinţe chiar cînd e vorba de o anumită compoziţie a... betonului de pildă! Mult discutatul „front unic" pentru exprimare corectă se pare că este încă un deziderat, care abia se înfiripează într-o realitate.

Să intrăm acum în miezul problemei. Să analizăm mai adînc unele aspecte specifice ale examenelor de admitere de limba romînă la învăţămîntul mediu şi superior.

Constatarea făcută încă de la începutul acestui articol asupra succeselor înregistrate anul acesta este desigur valabilă şi aici.

A fost o adevărată bucurie să constaţi calitatea răspunsurilor candidaţilor la examenul de admitere în clasa a VIII-a, ţinut la Şcoala medie de băieţi nr. 1. Elevi care proveneau de la această şcoală ca: Ion R., Alexandru V., Pascal I. şi alţii au dovedit o claritate, o siguranţă, un vocabular şi o orientare care fac cinste şcolii şi cadrelor care i-au pregătit. De asemenea, au impresionat prin temeinica pregătire şi prin justeţea răspunsurilor orale şi scrise şi elevi care veneau de la Şcoala elementară nr. 152. Andrei I., Anca M., Simona R. şi alţii au arătat cu prilejul examenelor cîtă seriozitate şi cît simţ de răspundere au pus profesorii respectivi în pregătirea lor.

Un procentaj de note la acest examen credem că e elocvent. De pildă la comisia a II-a, din 109 candidaţi 42 au luat la limba romînă la oral, nota 5; 24 — nota 4; la scris 26 — nota 5 şi 32 — nota 4. Şi... profesorul examinator e cunoscut că nu păcătuieşte prin exigenţă minimă! Dimpotrivă!

Diferenţa dintre numărul notelor de 5 la oral şi teze (42—26) ilustrează al doilea aspect al examenelor de admitere în clasa a VIII-a. Care-i cauza acestui dezacord? Numai slaba pregătire a elevilor la scris? Ajungem şi acolo, dar mai întîi să vedem dacă nu sînt alte greutăţi care provin tocmai din locurile de unde n-ar trebui să vină.

E vorba de subiectele unice trimise de Ministerul Invăţămîntului pentru concursul de admitere în clasa a VIII-a. Mai întîi, subiectul de literatură: „Frumuseţile naturii patriei cîntate de marii noştri scriitori, în operele cunoscute". Subiectul se adresează elevilor de 13—14 ani. La vîrsta aceasta lirica descriptivă nu prinde interesul copiilor, nu-i pasionează. Să nu uităm, la vîrsta aceasta în lecturi se cam frunzăresc paginile de descriere şi se caută cu aviditate în volum acţiunea, dialogul. La

14 ani, materialul faptic pasionează. Iar dacă prin subiectul dat am urmărit să vedem cum au fost educaţi copiii în spiritul dragostei de patrie — şi e foarte bine dacă am urmărit asta — atunci era bine să nu uităm că la 14 ani lirica patriotică are o rezonanţă incomparabil mai adîncă decît cea descriptivă. Ştim, marea majoritate a profesorilor care au predat la clasa a VII-a au sintetizat — recapitulînd — lirica descriptivă, ba, unii au formulat chiar titluri asemănătoare pentru lucrările de sinteză. Dar organele Ministerului Învăţămîntului ar fi trebuit să ţină seama tocmai de unul din principiile pedagogice de bază atunci cînd au întocmit subiectele, anume de particularităţile de vîrstă ale elevilor.

Apoi, subiectul de gramatică.

În paranteză fie zis, Creangă neîntrecutul, „cel mai autentic scriitor artist" cum îl numeşte maestrul Sadoveanu, e un cumul de capcane gramaticale în care se împiedică uneori chiar oameni mai avizaţi decît elevii de clasa a VII-a. Textul se termină cu fraza : „Nu mai sta la îndoială şi dă-mi-le căci atunci va fi bine pentru noi toţi". Am întreba pe profesorii de romînă : oare ultima propoziţie nu e susceptibilă de mai multe interpretări, toate egal de valabile după unghiul din care se priveşte contextul ? Şi pentru că sîntem la întrebări, să continuăm. De ce atunci să dăm la examene subiecte care reclamă interpretări diverse ?

Departe de noi gîndul unei exigenţe minime şi al propunerii de a se da texte şi construcţii strident simpliste. Dar de aci pînă la complicaţii care depăşesc capacitatea de sezisare a elevilor, e drum lung.

Mai multă grijă în alegerea subiectelor, mai atent acord între vîrsta elevilor şi pretenţiile noastre ar duce desigur la mai bune rezultate.

Şi acum şi alte cauze, care provin de data aceasta din munca noastră, a profesorilor.

Rezultatele mai slabe la scris se datoresc şi unei greşite şi profund dăunătoare metode de a actualiza forţat subiectele tratate. Pe această cale, a actualizării cu orice preţ, se distruge tocmai ceea ce face natura operei literare : oglindirea **artistică** a realităţii. Aceasta, în favoarea unei periculoase şablonizări în exprimare şi a unei şi mai grave şi neştiinţifice interpretări a conţinutului. Cum se poate explica altfel enormitatea scrisă de pildă de unii elevi că: „natura în timpul regimului burghezo-moşieresc era foarte urîtă" ! Evident, profesorul nu le-a spus aşa. Dacă ar fi făcut-o, nu era numai un profesor prost, ci de-a dreptul un duşman al regimului nostru, duşman care caută pe căi ticăloase să submineze minunatul elan al maselor noastre muncitoare spre cultură. Dar, probabil, atît de neîndemînatic a prezentat contrastul între tristul şi întunecatul „ieri" şi luminosul şi entuziastul „azi", atît de neatent a fost în propria-i exprimare — care trebuie să fi fost şi ea tare, tare săracă —, încît elevul şi-a creat nu numai un vocabular cu termeni şablon, ci şi un mod de a gîndi schematic, ceea ce e deosebit de grav.

Şi pentru că sîntem la schematismul vocabularului, să amintim o altă expresie care revine des şi nepotrivit în aprecierile făcute de elevi asupra operei literare. Ei spun cam aşa : „Scriitorul X scrie într-o limbă simplă, pe înţelesul tuturor". Dacă prin acest „pe înţelesul tuturor" se urmăreşte combaterea decadentismului în stil, atunci evident că am

realizat un lucru bun. Dar pînă în clasa a X-a programa nu prevede studierea comparativă a literaturii. Atunci? E mai probabil că formula aceasta seacă şi fără contingenţă cu interpretarea ştiinţifică a fenomenului literar provine dintr-o sărăcie de vocabular şi dintr-o neînţelegere a însăşi naturii artistice a operei literare.

Să nu uităm ce spune nemuritorul Gorki despre „selecţia imperios necesară pe care scriitorul trebuie să o facă în vocabularul uzual pentru a crea o operă de artă".

Iată numai cîteva din piedicile ce se ivesc în drumul unei bune asimilări a cunoştinţelor la limba romînă în clasele V—VII.

Şi acum să trecem la examenele de admitere în învăţămîntul superior. Se poate considera că succesele la aceste examene încep chiar cu lucrările şi răspunsurile examenului de maturitate.

Apoi, mulţi dintre tinerii absolvenţi ai şcolii medii au privit cu deosebită seriozitate intrarea în învăţămîntul superior şi examenul de admitere. Desigur că mulţi profesori cunosc cazuri similare cu ale foştilor elevi ai Şcolii medii de băieţi nr. 13, Andrei I. şi Dragoş N. care, urmînd să se prezinte la Facultatea de filologie, au aprofundat în vară studiul clasicilor noştri, al gramaticii romîne, materialul Congresului scriitorilor din R.P.R. şi cărţile lui Nedovişin şi Riuricov referitoare la probleme ale realismului socialist. Rezultatele: ambii au reuşit cu medii peste 4,50 la facultatea respectivă.

Pe lîngă succese de acest fel, pe lîngă teze ce dovedesc multă maturitate, capacitate de sintetizare, cunoştinţe temeinice şi variate, exprimare bogată şi îngrijită, informaţie la zi, din nefericire tezele de limba romînă la concursul de admitere în învăţămîntul superior ridică în general probleme grave. Vorbim de teze, căci examene orale de limba romînă s-au ţinut la puţine institute, pe cînd tezele au fost generale.

Aspectele negative constatate se pot împărţi în două mari categorii: mai întîi o gravă necunoaştere a materiei, deci o vădită incultură, şi apoi o exprimare rudimentară, ba chiar de-a dreptul primitivă.

Cum altfel decît incultură se poate numi, de pildă, afirmaţia unui candidat la I.S.E.P. care scria: „In 1948 Alecsandri scrie „Noi vrem pămînt" şi apare revista „Viaţa Romînească" cu studiul lui Bălcescu despre starea ţărănimii"; sau: „Bălcescu şi Kogălniceanu au editat împreună ziarul „Pentru pace trainică, pentru democraţie populară"; sau: „Scrisoarea lui Firdussi către Mahmud descrie lupta de la Călugăreni" şi alte afirmaţii tot atît de înspăimîntătoare. Un dans grotesc în care epoci, ani, scriitori şi opere se amestecă, dînd o dramatică imagine a unei lipse de pregătire ce trebuie să ne strîngă inima de grijă.

Dar exprimarea? Aci parcă lucrurile sînt încă mai grave. Cum se poate ca la 16—17 ani să confunzi noţiuni curente şi să vorbeşti de „viaţa plină de mizerie şi huzur a maselor" sau să afirmi că „scrisoarea a fost scrisă de un tovarăş de ai lui, la cererea unui mort" („Scrisoarea de la Muselin Selo")? Cum să ne închipuim că după 10 ani de şcoală, vorbindu-se de conţinutul poeziei „Noapte de vară" de Coşbuc, un candidat mai poate scrie: „Mai întîi se descrie începutul serii, cînd începe să fie venitul întunericului" sau: „Alexandru Vlahuţă e un poet plin de luptă pentru dreptate"?

Din nefericire, pentru prima şi pentru cea de a doua categorie de exemple, lista citatelor se poate foarte mult lungi.

Care să fie cauza — în afară de cele ce le cunoaştem ca : lipsa manualelor, uneori slaba calificare a cadrelor didactice, şcoala de 10 ani etc.?

Credem că aci nu e vorba de un proces de formare intelectuală, ci de un proces educativ. Accentul cade parcă în mod special pe etica acestor candidaţi, pe concepţia lor de tineri ai unei ţări unde viaţa nouă şi creaţia entuziastă clocoteşte de la Academia R.P.R. pînă la abatajul de la sute de metri sub pămînt. Cum e posibil ca un tînăr care a terminat 10—11 ani de şcoală, indiferent de caracterul acestei şcoli, să nu fi reuşit în aceşti ani să-şi însuşească o anumită conştiinţă cetăţenească, un anumit simţ de răspundere personală în cadrul colectivului ? Cum are atîta lipsă de spirit critic încît să se prezinte cu îndrăzneală la un examen prin care urmăreşte să-şi aleagă drumul în viaţă ? Ce bagatelizează acest tînăr aici ? Examenul ? Profesiunea ? Munca în general ? Cum a fost admis să absolve şcoala respectivă ?

Nu e vorba aici de faptul că : „nu ştie la romînă". E, credem, ceva mult mai adînc. E vorba de acel minim de cunoştinţe prin care orice cetăţean se încadrează în rîndul oamenilor cu ştiinţă de carte din republică. E vorba apoi de indiferenţa faţă de limbă, stîlcirea total condamnabilă a unuia din tezaurele noastre cele mai preţioase : limba şi literatura naţională.

Citind enormităţile scrise, simţi un fior de frig şi inima ţi se strînge dureros. Parcă asişti pasiv la schilodirea unei opere de artă ; parcă în faţa ta se sfîşie barbar o pînză de Grigorescu, se pune pe sunete de jazz o suită de Enescu sau se face o parodie insultătoare a „Luceafărului".

Şi te întrebi : oare pe lîngă noi, cadrele didactice, nu au vreo vină şi alţi factori ? Oare organizaţia U.T.M. a făcut ceea ce trebuia pentru a adînci în conştiinţa tineretului ideea necesităţii de a privi examenul de admitere în institute ca prima treaptă spre profesiunea şi răspunderea cetăţenească de mîine ?

Şi mai sînt şi alte nedumeriri şi frămîntări care sînt trezite în gîndurile şi conştiinţa noastră de astfel de triste rezultate.

Un aspect specific al muncii noastre metodice sînt cercurile pedagogice. Obiectul lor principal este, fără îndoială, perfecţionarea măiestriei pedagogice. Nu cumva este şi aici o fisură în munca noastră ? N-am accentuat pînă la hipertrofie latura pur meşteşugărească a profesiunii, alunecînd astfel spre rutină şi practicism şi am neglijat tocmai conţinutul ştiinţific al specialităţii ? Dar în cadrul studiului limbii şi literaturii n-am lăsat oare deoparte uneori, în mod nejust, însuşi caracterul specific al literaturii : arta ? „Frumosul este viaţa însăşi". „Frumos este ceea ce mînă viaţa înainte, îl face pe om mai bun, mai vesel şi trezeşte în el bucuria de a trăi" zicea Cernîşevski.

Din izvorul viu al marxism-leninismului oare am studiat cu destulă adîncime şi am transmis cu destulă convingere principiile înalte ale concepţiei marxiste despre estetică ?

Tristele constatări făcute cu prilejul examenelor de admitere arată că mai avem mult, foarte mult încă de lucru.

Încă o dată am vrea să accentuăm că n-am încercat să discutăm aici deficienţele din cunoaşterea unui anumit obiect din planul de învăţămînt Am făcut observaţii asupra a două aspecte care trebuie să ne îngrijoreze : incultura şi schilodirea limbii. Împotriva acestora trebuie să luptăm cu ultima picătură de energie profesională şi cu tenacitatea maximă de conştiinţă cetăţenească.

Trebuie, dar trebuie fără şovăire, în numele unei fierbinţi şi conştiente dragoste de patrie, să distrugem formalismul sec şi limitat în cunoaşterea culturii noastre naţionale.

Trebuie, de asemenea, să înlăturăm cu hotărîre de nezdruncinat din mentalitatea tineretului nostru lipsa de răspundere şi superficialitatea condamnabilă în felul de a privi sarcina pregătirii sale temeinice pentru mîine, cînd va fi chemat să preia schimbul în muncă.

Nu va fi uşor.

Credem că va trebui să începem cu noi înşine. Materiale deosebit de preţioase, îndrumări luminoase şi căi de largă perspectivă în înţelegerea fenomenului de cultură ne stau acum la îndemînă.

Studierea atentă şi însuşirea integrală a problemelor cuprinse în documentele Congresului al II-lea al P.M.R., în special în capitolul „Munca ideologică", ne călăuzesc cu precizie în cele ce avem de făcut.

Congresul al XX-lea al P.C.U.S., literatura de specialitate, înalta calitate ştiinţifică a studiilor cercetătorilor sovietici, sînt un sprijin de primul ordin pentru noi toţi.

Apoi, un ajutor mai eficient va trebuie să primim şi din partea presei de specialitate.

E bine să amintim Uniunii Scriitorilor noştri că în dezbaterile celui de-al II-lea Congres al scriitorilor din U.R.S.S. problemei predării literaturii în şcoală i s-a rezervat un capitol special în raportul lui R. Riuricov.

La primul congres al scriitorilor noştri am căutat zadarnic o preocupare pentru această atît de importantă chestiune.

„Ce scriu, cum scriu şi pentru cine scriu" erau întrebările pe care Gorki le indica drept puncte de sprijin pentru orice scriitor.

Literatura în şcoală nu este o preocupare ce priveşte în exclusivitate pe profesorii de romînă. Scriitorii au aici un cuvînt greu de spus. Dacă s-ar gîndi şi la problema exprimării elevilor în şcoli, poate că scriitorii ar face mai puţine concesii naturalismului în limbaj, chiar dacă este vorba de Moromeţi sau de Adam Jora.

Va trebui, apoi, să deschidem o luptă necruţătoare împotriva schematismului şi frazeologiei goale, să înţelegem că azi în patria noastră linia de minimă rezistenţă nu este numai o lene de a gîndi şi de a expune, ci pur şi simplu o dezertare de la efortul general al întregului popor spre mai bine, spre mai frumos, spre mai izbutit.

Să aruncăm, o dată cu amintirile întunecoase ale trecutului, lestul superficialităţii şi al formalismului.

Să îndeplinim în munca noastră îndemnul înflăcărat al lui Maiakovski : „Să punem cu toţii cărămizi la construcţia comunismului aici".

Va trebui să facem aceasta în numele uriaşei răspunderi pe care o avem faţă de viitorul patriei noastre.

DIN PROBLEMELE PEDAGOGIEI ŞI ŞCOLII SOVIETICE

ÎN LEGĂTURĂ CU PREDAREA LUCRULUI MANUAL ÎN ŞCOALA SOVIETICĂ DE CULTURĂ GENERALĂ.

GHEORGHIŢA DEACA,
Cercetător principal
Institutul de ştiinţe pedagogice

Prin introducerea noilor planuri de învăţămînt şi programe şcolare, şcoala sovietică a trecut la realizarea unei baze solide a educaţiei şi instrucţiei tinerelor generaţii. Alături de celelalte obiecte de învăţămînt, lucrul manual prevăzut la clasele I—IV contribuie la educaţia comunistă a elevilor, la dezvoltarea lor intelectuală, fizică şi morală. Lucrul manual oferă posibilitatea copiilor să cunoască mai bine realitatea şi însuşirile lucrurilor, să mînuiască diferite unelte, să îndrăgească munca fizică şi să o respecte, să capete anumite deprinderi de muncă. Programa elaborată pentru lucru manual este concepută just, punînd la baza procesului de predare confecţionarea anumitor obiecte şi jucării, pentru a interesa şi antrena pe copii. Operaţiile pe care elevii urmează să şi le însuşească se învaţă în cadrul obiectelor respective, deşi programa nu dă o enumerare strictă a obiectelor ce se pot confecţiona pe măsura complicării operaţiilor de muncă. Cu toate imperfecţiunile programei, în predarea lucrului manual, şcoala sovietică înregistrează succese evidente, atît în ceea ce priveşte influenţa favorabilă pe care lucrul manual o exercită asupra copiilor, cît şi referitor la metodica acestui obiect.

Astfel, după cum arată experienţa acumulată în decurs de doi ani, majoritatea elevilor de clasa I s-au deprins să lucreze cu foarfecele, hîrtia şi cleiul, desenînd figuri geometrice după şablon, decupînd din hîrtie figuri de fructe, legume etc., confecţionînd material didactic pentru lecţiile de aritmetică, jucării, lipind cărţile deteriorate.

În clasa I elevii au învăţat să efectueze operaţii ca, îndoirea şi împăturirea hîrtiei, tăierea hîrtiei după o linie dreaptă sau curbă, lipirea hîrtiei pe carton, lipirea plantelor presate pe hîrtie, încleierea diferitelor figuri din hîrtie şi carton, aplicări etc. Şcoala de bază a şcolii pedagogice din oraşul Borisoglebsk, de exemplu, a acumulat o frumoasă experienţă în ce priveşte lecţiile de modelaj, prevăzute de programă la clasele I—II. În lecţia descrisă de M. V. Ilinski în revista „Nacialnaia şkola" nr. 2/1955 se arată felul în care s-a desfăşurat pregătirea elevilor pentru lucru: mai întîi modelarea demonstrativă de către învăţătoarea acestei şcoli, apoi modelarea din lut şi plastilină a obiectului de către elevi. Autorul subliniază importanţa pregătirii pentru lecţie a învăţătorului, explicarea procedeelor de lucru, străduinţa de a caracteriza obiectul de confecţionat şi de a-l încadra după posibilităţi într-una din poveştile pe care elevii le cunosc.

Principalele momente ale lecţiei de lucru manual, după cum spune B. P. Saţkii, directorul şcolii medii nr. 1 din Petuşinsk, în articolul său din „Nacialnaia şkola" nr. 5/1955, sînt: prezentarea obiectului pe care elevii trebuie să-l confecţioneze, divizarea obiectului pe părţi şi a lucrului în operaţii bine determinate, însoţirea instructajului verbal al învăţătorului cu efectuarea muncii propriu-zise. De asemenea el subliniază aprecierea obiectului confecţionat, grija permanentă pe care trebuie să o aibă învăţătorul pentru perceperea justă de către elev a formei şi a mărimii proporţionale a diferitelor părţi ale obiectului confecţionat. Aceste condiţii se impun şi cînd este vorba de lucrări în hîrtie şi carton. E. A. Rasskzova, şefa cabinetului „şcoli elementare" al I.P.C.D. din Penza, afirmă în articolul său din „Nacialnaia şkola" nr. 8/1955, că, în cazul cînd aceste condiţii sînt asigurate, elevii lucrează cu interes, nu obosesc, manifestă iniţiativă şi spirit creator. Explicaţiile învăţătorului în timpul lecţiei de lucru manual la clasa I se fac diferit, în funcţie de tema lecţiei, spune A. N. Kolokolnikov, profesor la şcoala pedagogică nr. 2 din Moscova, în articolul său din „Nacialnaia şkola" nr. 9/1956. Dacă elevii au de tăiat după şablon, toate explicaţiile cu privire la tehnica operaţiilor se pot da de la început; dimpotrivă, dacă elevii au de executat ceva din hîrtie, explicaţiile se dau pe rînd pentru fiecare operaţie în parte.

In clasa a II-a, elevii şi-au perfecţionat deprinderile de mînuire a acului şi a foarfecii, căpătate în clasa I, pregătind semne de carte, beţişoare pentru socotit, caiete-repertoar pentru scris cuvintele grele, calendare ale naturii, flori de hîrtie, jucării pentru pomul de iarnă, şerveţele etc. Operaţiile de muncă pe care se pune accentul în clasa a II-a, în afară de cele efectuate şi în anul precedent, sînt: marcarea, tăierea cu cuţitul după o linie dată, cusutul cartonului etc.

O deosebită însemnătate pentru elevi, susţine V. S. Mitenev, în articolul său din „Nacialnaia şkola" nr. 7/1955, are confecţionarea unor bunuri a căror utilitate copiii o pot verifica singuri. Descriind o lecţie ţinută la clasa a II-a, la care învăţătoarea şi-a propus să coasă cu elevii săculeţe pentru adus gustarea la şcoală, V. S. Mitenev scoate în evidenţă tocmai această idee, care are incontestabil o valoare educativă foarte mare. In procesul predării lucrului manual, o importanţă evidentă are cunoaşterea însuşirilor materialului folosit de către elevi. Astfel, N. I. Zaharova, de la şcoala elementară din Narînşkinsk, începînd cu clasa a II-a explică elevilor şi-i pune să observe din ce este făcut de exemplu cartonul, ce calităţi are etc. Apoi le spune unde se fabrică acest material şi la ce se foloseşte. Aceste cunoştinţe elementare de tehnologia materialelor lărgesc şi îmbogăţesc orizontul elevilor.

In articolul său „Lecţiile de lucrul manual" apărut în „Nacialnaia şkola" nr. 10/1955, L. V. Litvinova, învăţătoare la şcoala medie nr. 5 din Tambov, insistă asupra importanţei pe care o are munca în viaţa omului şi perspectivele muncii pe anul în curs, organizată în cadrul primei lecţii de lucru manual.

Planificarea justă a activităţilor — subliniază L. V. Litvinova — asigură parcurgerea în bune condiţii a programei. Lecţiile de lucru manual la clasa a II-a L. V. Litvinova le-a desfăşurat după un plan în care pentru lucrul cu hîrtie a prevăzut 5 ore (prima lecţie dedicată pregătirii

semnelor de carte, a doua — decupării figurilor geometrice după şablon, a treia — întocmirii unor motive din figuri geometrice, a patra — confecţionării plicurilor şi a cincea — construirii de colivii), iar pentru lucrările în carton 4 ore (prima lecţie fiind destinată construirii unor cutii pentru încolţirea seminţelor, a doua lecţie — construirii cutiilor pentru colecţii, a treia lecţie — pregătirii ramelor pentru planşe şi tabele, iar a patra lecţie — confecţionării filelor de calendar). În articolul citat se prezintă planurile tuturor lecţiilor menţionate mai sus, planuri din care se poate vedea că autoarea a urmărit la fiecare lecţie un anumit scop, că a asigurat fiecărei lecţii materialul necesar pentru lucru, că a făcut instructajul şi demonstraţiile respective înainte de a pune pe elevi să efectueze lucrarea şi că nu a neglijat nici temele pentru acasă.

Deprinderile însuşite în primele două clase se perfecţionează în clasa a III-a, cînd elevii învaţă să linieze hîrtia, să lege cărţi, să facă diverse cusături etc., confecţionînd mape, cutii, material didactic sau legînd cărţi. În clasa a III-a se complică nu numai operaţiile de muncă, dar şi obiectele pe care elevii urmează să le confecţioneze. De aceea, în lista de obiecte de hîrtie şi carton ce se pot confecţiona la lecţiile de lucru manual, publicată ca „anexă" la nr. 9/1956 al revistei „Nacialnaia şkola", pentru clasa a III-a nu se mai recomandă obiectele după operaţiile necesare confecţionării obiectelor, ci după felul lucrărilor: de legătorie, de cartonaj etc. Acest lucru nu înseamnă însă că de acum elevii sînt lipsiţi de conducerea învăţătorului în efectuarea propriu-zisă a muncii.

V. P. Şaţkii descriind în „Nacialnaia şkola" nr. 6/1955 o lecţie la clasa a III-a în care copiii au învăţat să lege un carnet de notiţe, arată că elevii au îndeplinit pe rînd operaţiile din care constă munca de „legare", sub conducerea învăţătoarei: împăturirea hîrtiei pe fascicole, pregătirea forzeţului, pregătirea benzilor pe care se inserează toate fascicolele şi se lipesc de prima şi ultima foaie etc. Asigurînd conducerea necesară în clasa a III-a, învăţătorii pun totuşi mai mult accentul pe munca independentă a elevilor şi în ce priveşte lucrul manual. V. S. Mitenev, în revista „Nacialnaia şkola" nr. 7/1955 subliniază că predarea lucrului manual de către un învăţător care lucrează simultan cu două clase (clasa I şi a III-a) este uşurată datorită tocmai acestui fapt. In exemplul dat el arată că în timp ce elevii clasei a III-a continuau o muncă începută, lucrînd independent la confecţionarea ornamentelor pentru pomul de iarnă, învăţătoarea a explicat elevilor din clasa I cum pot modela o anumită figură. Alternînd explicaţia cu activitatea independentă, învăţătoarea a putut preda în aşa fel încît să atingă scopul ambelor lecţii ţinute simultan la clase diferite.

În clasa a IV-a deprinderile formate în anii precedenţi continuă să se perfecţioneze alături de unele noi deprinderi pe care elevii le dobîndesc în decursul acestei clase. În clasa a IV-a se trece la lucrări în lemn moale, sîrmă, metale uşoare etc. Obiectele de confecţionat este bine să fie grupate acum nu numai după felul lucrărilor, ci şi pe categorii de material didactic: tabele, colecţii, machete simple, aparate tehnice. Materialul didactic făcut de elevi trebuie să aibă o strînsă legătură cu cunoştinţele căpătate de ei la alte obiecte de învăţămînt. În clasa a IV-a învăţătorul poate face la începutul lecţiei explicarea întregului proces-

de confecţionare al obiectului şi să treacă apoi la demonstrarea fără întrerupere a tuturor operaţiilor de efectuat, în succesiunea şi legătura lor firească. Trecînd la această etapă învăţătorul este obligat să îndrepte atenţia elevilor asupra procedeelor de prelucrare a materialelor şi să se oprească asupra noilor mijloace şi instrumente care se introduc pentru prima oară în activitatea clasei. În clasa a IV-a se pot înlocui unele operaţii prin altele, cu condiţia ca învăţătorul însuşi să fie pregătit pentru a demonstra diferitele variante prin care se poate realiza lucrarea.

Din experienţa anilor trecuţi s-a văzut că învăţătorilor le revine sarcina să rezolve o serie de probleme de ordin organizatorico-tehnic, metodic şi educativ în cadrul orelor de lucru manual. Condiţiile în care şcolile rezolvă aceste probleme sînt foarte diferite. De aceea este bine ca toate şcolile să-şi întocmească planuri de perspectivă pentru îmbunătăţirea continuă a predării lucrului manual în clasele I—IV.

Ca exemplu bun de urmat revista „Nacialnaia şkola" nr. 11/1955 prezintă în acest sens planul de perspectivă pe 3 ani al şcolii elementare nr. 1 din Bîkovsk — regiunea Stalingrad, şcoală condusă de A. Deriabina. Planul acesta cuprinde mai multe capitole. În partea introductivă, după ce se analizează pe scurt realizările şi lipsurile felului cum a fost predat lucrul manual cu un an în urmă, se arată că pentru crearea condiţiilor necesare este nevoie de efortul comun al tuturor membrilor colectivului pedagogic. În capitolul „întărirea din punct de vedere organizatoric şi gospodăresc a bazei materiale a şcolii" s-a prevăzut solicitarea ajutorului financiar al întreprinderilor care patronează şcoala, ordinea în care să se procure uneltele şi materialele, ce se poate realiza prin contribuţia părinţilor elevilor şi prin munca elevilor în cadrul orelor de lucru manual. În capitolul „Conţinutul muncii depuse pentru formarea deprinderilor practice şi însuşirea cunoştinţelor politehnice de către elevi" se prevede ca obiectele pe care le vor confecţiona elevii să fie în strînsă legătură cu programa tuturor obiectelor de învăţămînt din şcoala elementară. De asemenea se prevede organizarea diferitelor excursii care să ofere elevilor posibilitatea să cunoască unele aspecte ale producţiei. Totodată se menţionează necesitatea valorificării rezultatelor excursiilor, care trebuie puse la dispoziţia întregii şcoli. În capitolul „Munca obştească a elevilor" se planifică o serie de acţiuni menite să încadreze copiii în viaţa socială, iar în ultima parte „pregătirea cadrelor" se arată că perfecţionarea învăţătorilor în ce priveşte lucrul manual se va realiza prin diferite lecţii deschise, interasistenţe, activitate individuală şi studierea propriei experienţe ce urmează a fi prezentată în consiliul pedagogic sau la „Lecturile pedagogice".

Cu toate rezultatele bune obţinute, pedagogii sovietici consideră că în predarea lucrului manual mai sînt încă multe lipsuri şi greutăţi. Astfel, B. G. Koroli în articolul „Lucrul manual în şcoala elementară" (Sovetskaia pedagoghika nr. 7/1956) şi I. Lîsenko în articolul „Educaţia prin muncă şi rezultatele ei" („Narodnoe obrazovanie" nr. 4/1956) afirmă că cele mai mari greutăţi provin din cauza nepregătirii cadrelor.

B. G. Koroli apreciază că programele de lucru manual pentru şcolile superioare pedagogice (de 2 ani) nu pot asigura nici pe departe pregătirea corespunzătoare a învăţătorilor. În acelaşi timp se pune şi problema pre-

gătirii învăţătorilor care sînt deja la catedră fără să fi primit în prealabil calificarea necesară pentru a putea preda în bune condiţii lucrul manual în şcoală. Realizarea programei de lucru manual în şcoala elementară este îngreuiată şi de faptul că baza materială nu este încă peste tot asigurată, că băncile nu sînt adaptate pentru lucru manual, că şcolile n-au ateliere şi scule adecvate vîrstei elevilor, iar materia primă se procură destul de greu.

Pentru a veni în ajutorul cadrelor didactice, Academia de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R. şi Ministerul Învăţămîntului au elaborat îndrumări metodice pentru predarea lucrului manual în fiecare clasă. Aceste îndrumări cuprind multe puncte preţioase; stabilirea ordinei de confecţionare a obiectelor, a materiei prime necesare confecţionărilor, indicarea sculelor de folosit şi metodica pregătirii şi desfăşurării lecţiilor de lucru manual. Aceste îndrumări metodice, fiind editate într-un tiraj prea mic, n-au putut fi de ajutor tuturor cadrelor didactice. B. G. Koroli mai demonstrează şi faptul că îndrumările metodice nu ţin totdeauna seama de principiul accesibilităţii, recomandînd bunăoară lucrările din carton înaintea celor din hîrtie.

În multe şcoli aceste greutăţi sînt învinse prin diferite metode. Astfel I. Lîsenko, directorul şcolii medii nr. 9 din oraşul Kremenciukovo, regiunea Poltava, arată că învăţătorii în cadrul comisiilor metodice studiază în colectiv programa de lucru manual, alcătuiesc împreună planurile calendaristice şi socotesc împreună ce material şi cîte scule sînt necesare pentru asigurarea desfăşurării în condiţii normale a lecţiilor din fiecare temă. În afară de acestea, în cadrul comisiilor metodice s-au organizat unele activităţi practice pentru învăţători, corespunzătoare cerinţelor programei şcolare, cu ajutorul unor persoane care se pricepeau să modeleze, să coasă, să execute lucrări în lemn etc.

B. P. Kuznețov, referindu-se la pregătirea învăţătorului pentru lecţia de lucru manual („Nacialnaia şkola" nr. 4/1956), arată că învăţătorii trebuie să cunoască bine materialele cu care elevii vor lucra, să aibă o idee generală de felul cum se obţin aceste materiale în producţie şi cu ajutorul căror unelte sau scule pot fi prelucrate, să cunoască conţinutul programei şcolare şi să stăpînească metodica predării lucrului manual în şcoală. El face, în continuare, unele propuneri în vederea înarmării învăţătorilor cu cunoştinţe tehnice şi deprinderi de muncă, recomandînd organizarea unor activităţi practice pentru învăţători ce se pot desfăşura sub conducerea unora dintre părinţii elevilor sau dintre muncitorii întreprinderii care patronează şcoala. În acelaşi scop se indică folosirea diferitelor articole şi broşuri, precum şi a manualelor pentru şcolile profesionale. În acest fel, utilizîndu-se toate posibilităţile existente, problema pregătirii învăţătorului devine rezolvabilă în orice condiţii.

Pentru a preîntîmpina greutăţile survenite din cauza lipsei de scule şi instrumente multe şcoli au apelat din plin la instituţiile care patronează şcoala şi la comitetele de părinţi. Dat fiind că banca rămîne locul principal de muncă al elevului şi în cadrul lecţiilor de lucru manual, s-a căutat ca aceasta să se adapteze cerinţelor unei mese de lucru, astfel încît înclinarea capacului băncii să nu mai facă să alunece sculele şi materialul. I. Korjev, în articolul său din revista „Nacialnaia şkola" nr.

7/1956 despre „Adaptarea băncii pentru lecţiile de lucru manual", descrie mijloacele simple prin care capacul cu o înclinare de 15 pînă la 20—25° se poate înălţa pînă la planul orizontal cu ajutorul unei borduri de lemn, a unei rame cu înălţător din lemn sau a unei scînduri de formă triunghiulară ce se introduce între capac şi bancă.

Pe baza experienţei pe care şcoala sovietică a acumulat-o, în ce priveşte predarea lucrului manual, revista „Nacialnaia şkola" publică o serie de materiale în care diferite cadre didactice îşi descriu propria lor muncă şi expun concluziile teoretice şi practice la care au ajuns.

Demn de remarcat sînt în acest sens concluziile pe care le trag N. I. Blonskaia şi V. A. Rauş în articolul cu privire la folosirea materialului didactic la lecţiile de lucru manual („Nacialnaia şkola" nr. 8/1956). Autorii acestui articol susţinînd importanţa materialului didactic pentru studierea însuşirilor materiei prime, a mijloacelor şi proceselor de muncă etc., prezintă în articolul citat diferite categorii de material didactic ce se pot utiliza cu succes în predarea lucrului manual. Astfel, pentru studierea însuşirilor materiei prime se recomandă folosirea materialului didactic distributiv, pe care avîndu-l în mînă elevii îl pot observa mai atent, pot constata diferitele schimbări ale materiei sub influenţa diverşilor factori externi etc. Pentru studierea sculelor şi uneltelor de muncă pot fi folosite, în afară de uneltele propriu-zise, şi planşe care reprezintă scula sau unealta respectivă, planşe care scot în evidenţă părţile componente ale uneltei, sculei. In scopul învăţării procedeelor juste de muncă şi efectuării operaţiilor tehnice se utilizează planşe în care se arată, cu ajutorul a două desene, de exemplu: cum trebuie şi cum nu trebuie bătut un cui cu ciocanul în scîndură. In ce priveşte confecţionarea obiectelor în clasa a IV-a, se recomandă folosirea unor scheme în care, cu ajutorul unor desene şi unor explicaţii succinte, se arată cum se pot construi jucării din cutii de chibrituri etc. Fişele acestea de instructaj, în care se reprezintă şi intuitiv munca ce urmează a fi îndeplinită de elevi, duc la rezultate superioare faţă de explicaţia verbală a învăţătorului.

In sfîrşit, N. I. Blonskaia şi V. A. Rauş arată că, pentru a familiariza elevii cu diferite ramuri ale producţiei în forma şi în măsura în care ele se pot prezenta elevilor de vîrstă şcolară mică, sînt indicate diafilmele şi filmele didactice.

B. P. Kuznețov, tot pe baza experienţei, ajunge la concluzia justă că după studierea unui capitol prevăzut în programa de lucru manual, învăţătorul trebuie să gîndească asupra împărţirii problemelor pe care le conţine capitolul pe lecţii. Fixarea temei fiecărei lecţii trebuie să concorde cu indicaţiile programei în ce priveşte ordinea efectuării lucrului manual, de exemplu: îndoirea şi împăturirea hîrtiei, tăierea hîrtiei şi a cartonului subţire etc. B. P. Kuznețov insistă asupra acestui moment, deoarece mulţi învăţători, care au citit cartea „Lecţiile de lucru manual" editată de Academia de Ştiinţe Pedagogice a R.S.F.S.R., îşi intitulează lecţiile după obiectul pe care elevii îl vor confecţiona. In felul acesta, în loc de urmărirea formării anumitor deprinderi pe care elevii să le poată folosi în viitor şi cu ocazia confecţionării altor obiecte, se ajunge la situaţia în-

vățării mecanice a procesului de muncă numai în legătură cu construirea unui anumit lucru.

O altă problemă pusă în discuţie este felul în care pot fi organizaţi elevii în procesul muncii. Părerea lui B. P. Kuznețov, după care lecţiile de lucru manual se desfăşoară bine doar în condiţiile activităţii frontale, cu întreaga clasă în acelaşi timp, redacţia revistei „Nacialnaia şkola" precizează că în clasele a III-a şi a IV-a mai ales, pe lîngă această formă este necesar să se treacă şi la organizarea muncii pe grupe sau brigăzi.

După cum se observă, lipsurile şi greutăţile care mai există în predarea lucrului manual pot fi lichidate, preîntîmpinate prin munca plină de avînt a cadrelor didactice care-şi manifestă şi cu această ocazie spiritul lor creator.

Antrenînd în muncă pe toţi copiii, lucru pe care cercurile de mîini îndemînatice nu au posibilitatea să-l realizeze, lecţiile de lucru manual exercită o mare influenţă educativă asupra elevilor. Experienţa a dovedit că lucrul manual duce la formarea spiritului de independenţă, la posibilitatea de concentrare, la iniţiativă în găsirea soluţiilor ridicate de problemele construirii diverselor obiecte. Necesitînd o participare activă a gîndirii, memoriei şi imaginaţiei, spune B. G. Koroli, lucrul manual are o influenţă pozitivă asupra activităţii intelectuale a elevilor. Munca în comun dezvoltă spiritul de răspundere, tovărăşie şi ajutorul reciproc. Munca îi deprinde pe elevi cu disciplina, ordinea şi curăţenia. Lecţiile de lucru manual îi determină pe ei să îndrăgească munca fizică şi să o respecte.

B. G. Koroli conchide că pentru introducerea lucrului manual în şcoala elementară s-au făcut doar primii paşi. În scopul ajutorării cadrelor didactice care depun mult suflet şi eforturi susţinute pentru realizarea sarcinilor puse de partid şi guvern în faţa şcolii — de a educa oameni cărora să le fie drag şi să se priceapă să muncească pentru binele poporului — este necesar să se ia anumite măsuri. Programa de lucru manual trebuie îmbunătăţită, şcolile trebuie să se înzestreze cu utilajul necesar, învăţătorii trebuie să primească un ajutor calificat, iar noile cadre de învăţători să fie temeinic pregătite.

★

Considerăm că învăţătorii din ţara noastră, trecînd la îndeplinirea uneia din măsurile prevăzute de Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. „cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală" din 13 iulie 1956, e bine să ţină seama de experienţa şcolii sovietice şi în această privinţă.

Această experienţă poate fi aplicată cu succes şi îmbogăţită dacă se vor lua în considerare condiţiile specifice ale şcolii din patria noastră şi dacă de introducerea lucrului manual se va îngriji întregul colectiv pedagogic în frunte cu directorii şcolilor.

DE PESTE HOTARE

DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ȘI CULTURII ÎN INDIA

Cunoașterea vieții și realizărilor altor popoare, cu scopul de a stabili noi relații de prietenie și colaborare, constituie unul din principiile de bază ale țărilor care construiesc socialismul și luptă pentru pace.

Despre îndepărtata Indie poporul nostru a avut cunoștință din cele mai vechi timpuri. Se știa, de pildă, că India este țara renumită a culturilor de „mirodenii" care ajungeau și la noi prin intermediul comerțului capitalist. Minunatele basme și povești populare indiene aveau o largă răspîndire în diferite pături ale poporului nostru. Prin intermediul acestora se putea afla uneori cîte ceva despre viața și obiceiurile indienilor. Pe cale oficială se spunea doar că India e o țară înapoiată și în sprijinul „civilizării" ei a fost necesară colonizarea cu oameni aduși din Europa sau alte state „civilizate".

Pe toate căile se căuta să se ascundă adevărul despre realitatea vieții din India. Presa burgheză explica rămînerea în urmă a Indiei față de alte state — din punct de vedere economic și cultural — ca un rezultat al fenomenului de suprapopulație și al insuficientelor bogății naturale în stare să asigure populației un trai suportabil.

Două lucruri sînt adevărate: India are într-adevăr o populație numeroasă, de peste 370 milioane locuitori; e a doua țară din lume ca populație, după China. De asemenea e adevărat că, din punct de vedere economic, și chiar cultural, a rămas cu mult în urma altor state. Dar explicarea acestei stări de lucruri ca fiind un rezultat al suprapopulației și al insuficientelor bogății naturale este cu totul falsă și dușmănoasă. Aceste teorii sînt născociri ale unor cercuri imperialiste care vor să ascundă în fața poporului indian și a lumii întregi că adevărata situație grea în care s-a zbătut și din care se smulge azi poporul indian se datorește asupririi exercitată timp de peste 200 de ani, de către monopoliștii englezi.

Numărul mare al populației unei țări niciodată nu poate fi considerat ca o latură negativă care ar înrăutăți viața economică. A privi unilateral fenomenul acesta, numai din punctul de vedere al consumului înseamnă a-i da o explicație profund antiștiințifică. Cu cît numărul populației unei țări este mai mare cu atît crește și forța creatoare a acestui popor, cresc forțele care duc la bunăstarea economică, la crearea unor înalte valori culturale, la independența sa față de alte state.

Numai așa se explică faptul că India a făcut parte dintre popoarele care au avut cea mai veche civilizație din lume. Literatura, arta și știința indiană sînt cunoscute din cea mai veche antichitate. India a dat lumii savanți cu renume mondial, care au îmbogățit prin descoperirile

lor ştiinţa şi cultura universală. Valoarea creaţiei artistice şi culturale, de care a dat dovadă poporul indian, se reflectă în numeroasele sale monumente istorice ce se întîlnesc în orice colţişor al Indiei. Majoritatea lor au fost create acum cîteva mii de ani.

Cum se poate afirma că în India nu sînt suficiente bogăţii naturale care să poată satisface necesităţile poporului, cînd mai mult de o treime din suprafaţa pămîntului bun de lucru rămîne nefolosit; cînd rezervele energiei hidraulice pun India pe locul al doilea din întreaga lume, însă numai 3% din această energie este folosită. India, care posedă imense zăcăminte de cărbuni, fier, mangan ş.a., încă neexploatate, poate fi considerată o ţară săracă?

Pentru Anglia, această ţară bogată a fost un izvor agrar şi de materii prime, o piaţă de desfacere a produselor industriale. Colonizatorii care au jefuit fără milă popoarele Indiei au depus toate străduinţele să scoată cît mai mari profituri din această colonie a lor şi să nu dea în schimb nimic.

Despre consecinţele tragice ale dominaţiei engleze în India, despre foamea îngrozitoare care a cuprins ţara în timpul celui de-al doilea război mondial, cînd au murit din cauza foamei trei milioane şi jumătate de oameni, primul ministru al Indiei, Djavaharlal Nehru, în lucrarea sa „Descoperirea Indiei" scrie:

„In faţa ochilor noştri apărea tabloul mizeriei şi al monstruozităţii dominaţiei engleze. Acesta a fost punctul culminant şi rezultatul final al dominaţiei engleze în India. Foamea n-a fost provocată de un cataclism, nu de un joc al forţelor naturii şi nici de operaţiuni militare sau de o blocadă inamică. Orice observator competent îşi poate da seama că foamea a fost o acţiune a unei mîini de om, că ea ar fi putut fi prevăzută şi evitată".

India a fost cucerită de colonizatorii englezi în urma unor războaie de cucerire şi jaf. Teritoriile Indiei şi ale Birmaniei n-au fost pămînturi sterpe cînd au venit acolo reprezentanţii „civilizaţiei europene". Aceste ţări erau locuite de popoare care îşi aveau cultura lor înaltă. Se ştie că la data aceea nivelul cultural al popoarelor Indiei nu rămînea cu nimic în urma culturii ţărilor din Europa, inclusiv a Angliei. India era însă slabă din punct de vedere militar şi tocmai din această cauză ea a devenit un bun al colonizatorilor.

Starea de înapoiere economică a Indiei, determinată de dominaţia străină de sute de ani, se înţelege că n-a putut să nu aibă o influenţă negativă şi asupra situaţiei învăţămîntului.

Spre sfîrşitul perioadei de dominaţie britanică (1950), peste 70% din copiii între vîrsta de 6—11 ani nu aveau posibilitatea să frecventeze şcoala [1]. Ritmul creşterii numărului de analfabeţi, an de an, era din ce în ce mai mare faţă de creşterea ştiutorilor de carte. In anul 1947 se aflau peste 125 milioane de oameni între 15—45 ani, care nu ştiau să scrie şi să citească [2]. O situaţie şi mai dezastruoasă o aveau popoarele din partea de nord a Indiei unde, în 1947, nu exista nici o şcoală [3].

[1] Seven Years of Freedom. Ministry of Education, Government of India, 1954, pag. 1.
[2] „Foreign Education Digest", April-June 1951, pag. 324—325.
[3] Seven Years of Freedom, Ministry of Education. Government of India, pag. 3.

Procentul cel mai ridicat al neștiutorilor de carte era în rîndul femeilor (86,5%) și al muncitorilor agricoli (88%).

Monopoliștii englezi frînau cu premeditare dezvoltarea culturii naționale indiene. Cu toate că în India se vorbește în 720 limbi și dialecte, dintre care 11 limbi principale sînt cunoscute de o mare majoritate a populației, colonizatorii, după instaurare, au introdus în această țară ca limbă oficială de stat, limba engleză.

Presa indiană în limba engleză este și astăzi singura presă general națională și această limbă predomina pînă în ultima vreme în jurnalistica indiană. Totodată trebuie să adăugăm că limba engleză este cunoscută de un număr foarte restrîns de oameni din India, în timp ce sute de milioane de locuitori nu cunosc această limbă.

În „India britanică", cum se numea pînă în 1950, mult timp s-au menținut școlile elementare obștești întreținute de populație. Din partea statului britanic aceste școli nu primeau nici un ajutor. Din cauza sărăcirii populației indiene, școlile elementare obștești se închideau în fiecare an în număr tot mai mare. După datele unor cercetători [1], în anul 1820, la fiecare 10 băieți de vîrstă școlară numai unul învăța în școala elementară obștească ; iar în anul 1882, de-abia unul din 40 de băieți.

Paralel cu creșterea luptei poporului pentru eliberarea națională, s-au exercitat presiuni asupra organelor britanice pentru a lua măsuri în vederea deschiderii de noi școli elementare. Într-adevăr, de la jumătatea secolului al XIX-lea a început înființarea unor noi școli elementare din fondurile alocate de organele britanice. Atît numărul lor cît și conținutul învățămîntului erau departe de a satisface nevoile populației indiene.

În 1904, după datele oficiale, în școlile elementare învățau 22,2% băieți și 2,5% fete din numărul total al copiilor de vîrstă școlară [2].

Situația învățămîntului din India s-a îmbunătățit într-o oarecare măsură după primul război mondial, datorită creșterii spiritului revoluționar al maselor și presiunilor hotărîte ale acestora.

Abia în a doua decadă a secolului al XX-lea au apărut legi asupra introducerii învățămîntului general obligator. În 1936—1937 s-au introdus legi asupra învățămîntului general obligator numai în 167 orașe și sate de tip urban [3] (din 2703) și în 13.062 localități rurale (din 655.892). Se înțelege că o serie de organe oficiale se opuneau extinderii acestor măsuri.

Școala medie și universitățile deserveau în special copiii păturilor privilegiate ale populației. Așa se explică și faptul că organele britanice rezervau pentru aceștia un procent mai mare din fondurile alocate pentru învățămînt față de cele pentru școlile elementare.

Școala medie era de două feluri : incompletă, cu durata de 3—4 ani și școala medie completă care dura 2—3 ani. Școlile medii incomplete erau și ele de două feluri : unele în care se preda, pe lîngă limbile materne, și limba engleză și altele în care se învăța numai în una din limbile materne ale elevilor. Dreptul de continuare a studiilor în școala

[1] Sigueira, Education of India, 1948, pag. 161.
[2] K. Vakil, Education in India, pag. 169.
[3] Compulsory, Education in India, pag. 30—31.

medie completă (clasele IX—XI) îl aveau numai absolvenţii şcolii medii necomplete în care se preda obligatoriu limba engleză.

Pînă nu de mult învăţămîntul în şcoala medie completă se făcea în limba engleză. Conţinutul învăţămîntului din aceste şcoli nu satisfăcea nici pe departe pretenţiile cercurilor burgheze. Aceasta s-a recunoscut chiar şi de presa burgheză indiană. În revista „Calcutta Review" (februarie 1952) se spune: „Nu ne putem lăuda cu un atare învăţămînt, pe care-l primesc tinerii şi tinerele noastre în şcolile medii. Într-adevăr, aceasta este unul din punctele noastre slabe".

După terminarea şcolii medii complete şi trecerea examenului de capacitate, elevii care doresc să continue pregătirea în învăţămîntul superior intră în aşa-numitul colegiu intermediar, unde timp de 2 ani se continuă pregătirea generală. După acest stagiu preparator se dă un examen care conferă dreptul de a intra în colegiile superioare de pe lîngă universităţi. Aceste examene sînt foarte severe, încît un număr foarte mic de elevi reuşesc să pătrundă în colegiile superioare. În anul 1952, la universitatea din Calcuta au reuşit la examenul de admitere abia 1/3 din numărul total al elevilor prezentaţi.

Eliberîndu-se de sub jugul colonialiştilor, poporul indian a obţinut primele succese în economie şi cultură.

În toate statele Indiei se iau măsuri pentru sporirea numărului de şcoli elementare şi crearea unui învăţămînt general. Pînă acum, în orice tip de şcoală se percepea o taxă. Astăzi, în numeroase state s-a introdus învăţămîntul elementar gratuit. Dar cuprinderea tuturor copiilor de vîrstă şcolară în învăţămîntul elementar rămîne încă o problemă nerezolvată atîta timp cît numărul şcolilor este insuficient. Luînd în considerare condiţiile concrete ale situaţiei din India, unii activişti din învăţămînt caută să găsească totuşi alte mijloace pentru cuprinderea tuturor copiilor în şcoli. Profesorul R. V. Parulecar, director al Institutului pedagogic din Bombay, a făcut propunerea ca elevii să înceapă şcoala la 7 ani, iar nu la 5 sau 6 ani cum era prevăzut pînă acum. Aceasta, pentru a evita repetarea clasei de către elevi, fenomen foarte des întîlnit pînă acum. De asemenea, el face propunerea ca numărul elevilor ce revine unui învăţător să fie majorat pînă la 60, avînd în vedere numărul insuficient de cadre didactice cu pregătire corespunzătoare.

Paralel cu aceste propuneri, care fac să crească sarcina profesorilor, se prevăd măsuri pentru sporirea salariului acestora, care pînă acum era cu mult sub nivelul salariului unui muncitor necalificat.

Pedagogii din India acordă o mare atenţie problemei legării învăţămîntului de activitatea practică.

Imediat după proclamarea republicii s-a adoptat un plan general de dezvoltare a învăţămîntului în care se prevedea organizarea unor şcoli principale inferioare cu o durată de 5 ani, şi şcoli principale superioare cu durata de 3 ani.

Cu toate dificultăţile întîmpinate în ultimii ani s-a sporit considerabil numărul şcolilor elementare. La 31 martie 1953, în întreaga Indie erau 221.082 şcoli elementare cu un număr de 19.296.840 elevi. Acest lucru a fost posibil în urma alocării unor sume însemnate de bani din fondul statului. Numai în anul şcolar 1952—1953 s-au alocat 437.089.002

rupii, sumă de aproape trei ori mai mare decît cea alocată în 1947—1948 [1]. În comparație cu celelalte state din India, cele mai importante succese în domeniul învățămîntului le-au obținut statele Bombay, Pendjab, Uttar Tradestia și Delhi. Importante realizări s-au obținut și în privința cuprinderii în învățămînt a fetelor și a învățămîntului preșcolar. În statul Madras, numărul școlilor elementare pentru fete s-a mărit față de anul 1947 cu circa 20%. În Pendjab numărul elevelor din școlile elementare a sporit de la 72.158 cîte erau în 1947—1948, la 116.883 în anul școlar 1951—1952 [2].

Sistemul școlilor medii a rămas în general același. Durata cursului în clasele inferioare ale școlii medii este de 3—4 ani, iar în clasele superioare este de 2—3 ani.

Conținutul învățămîntului mediu din India nu satisface, din multe puncte de vedere, opinia progresistă indiană. Mulți pedagogi afirmă că învățămîntul poartă încă un caracter unilateral: în planul de învățămînt ocupă un loc prea mare studiul limbilor și al științelor umaniste. Aceasta se explică prin faptul că în perioada colonială întregul învățămînt în școlile medii a fost subordonat pregătirii elevilor pentru universitate, deoarece și în universități se acorda o atenție deosebită științelor umaniste. Revista „Education" precum și alte publicații din India cuprind articole în care se dezbate problema apropierii conținutului învățămîntului din școala medie de viața poporului.

Numărul școlilor crește an de an. În anul 1948, în principalele provincii erau 12.693 școli medii: în 1953, în aceleași provincii, numărul acestor școli a ajuns la 18.497. Numărul elevilor din școlile medii aproape că s-a dublat. La 31 martie 1953, în întreaga Indie se aflau 23.865 școli medii cu 5.906.666 elevi. Sumele alocate cheltuielilor din învățămîntul mediu au ajuns în 1953 la 368.500 rupii [3].

De la proclamarea Indiei ca republică independentă și pînă în 1954, numărul universităților a crescut de la 21 la 31.

O mare însemnătate o are creșterea numărului instituțiilor de învățămînt superior special, în care se pregătesc medici, ingineri, pedagogi, agronomi etc. Numărul colegiilor speciale a crescut de la 129 cît erau în anul 1948, la 242 în anul 1953. Numărul studenților care au căpătat studii speciale superioare în principalele state a sporit, între aceiași ani, de la 44.604 la 94.567, adică mai bine de două ori [4].

Pentru îmbunătățirea organizării învățămîntului tehnic superior, Consiliul de cercetări în domeniul științelor exacte și al industriei a organizat 11 laboratoare naționale și institute centrale de cercetări științifice.

În India se acordă o mare importanță Institutului indian de tehnologie din Haragpoor, organizat în 1951 (în apropiere de Calcutta), precum și Institutului indian pentru științe naturale și exacte din Bangaloor, care în prezent reprezintă centrul de pregătire a cadrelor din domeniul tehnologiei și al cercetărilor tehnologice.

O problemă grea, care continuă și astăzi să preocupe organele de

[1] Seven Years of Freedom, pag. 34—35.
[2] Idem, pag. 25.
[3] Idem, pag. 4.
[4] Idem, pag. 7.

stat ale Indiei, este aceea a pregătirii profesorilor. Pentru înfăptuirea învățământului general era nevoie de cel puțin 2,8 milioane profesori [1].

Cei 561.000 profesori pentru școlile elementare desigur că nu puteau face față sarcinilor uriașe puse de noul plan de școlarizare al Indiei. O greutate în rezolvarea acestei situații constă și în fatul că în majoritatea școlilor profesorii au un salariu scăzut, care diferă de la un stat la altul.

Problemele situației materiale și a condițiilor de muncă ale profesorilor dau naștere la vii discuții în cadrul conferințelor pedagogice.

Lipsa de cadre didactice a determinat în India crearea unor sisteme de pregătire a acestora, care să nu dureze mai mult de 2 ani după absolvirea a 7-8 clase de școală medie — aceasta pentru pregătirea profesorilor care să predea în școala elementară. Pentru pregătirea profesorilor care să predea în școala medie necompletă se prevede cam aceeași pregătire de 2 ani, însă după ce candidatul a susținut și examenul de bacalaureat. Dreptul de predare în școlile medii complete îl au absolvenții unei instituții de învățământ superior. Această măsură însă nu se poate înfăptui totdeauna.

În școlile care pregătesc profesori pentru școala elementară se predau pe lîngă materiile de cultură generală: teoria pedagogiei, psihologia, didactica, organizarea școlară și igiena [2].

Cursurile din universități, care pregătesc profesori pentru școala medie, cuprind ca discipline obligatorii: principii de educație și învățământ, psihologia, pedagogia, istoria pedagogiei, organizarea școlară și igiena și metodicile speciale ale disciplinelor, la alegere: metodica învățământului maturilor, desenul și lucrul manual, gospodăria (pentru profesoare) și meserii. În afară de acestea se mai fac materii la care nu se dau examene: desenul pe scîndură, cursul general despre muncă, educația fizică, grădinăritul și pomicultura.

În anul 1952—1953 numărul elevilor cuprinși în instituțiile de învățământ mediu — pedagogic din toată India ajungea la 71.477, al studenților din colegiile pedagogice era de 7.931. Numărul școlilor pedagogice era de 529 în 1951 (din care 187 pentru fete), iar al colegiilor pedagogice de 381 (din care 12 pentru fete).

Nu există un sistem unic pentru perfecționarea cadrelor didactice din India. Aceasta se face însă aplicînd diferite procedee care diferă de la un stat la altul. Astfel în statul Uttar Pradesh s-au format grupe mobile de profesori experimentați, care călătoresc pe la mai multe școli. Fiecare grupă e formată dintr-un profesor de gradul I (cu diplomă) și încă doi profesori calificați. Fiecare grupă răspunde de perfecționarea profesorilor din două raioane. Profesorii tineri, care locuiesc în apropiere de centrul raional, vin aici o dată pe an, timp de 2 săptămîni. Sub supravegherea profesorilor experimentați fac cunoștință cu noile metode de predare, învață să organizeze orele de educație fizică și diferite jocuri pentru copii. După aceasta se întorc la școlile lor unde așteaptă inspecția profesorilor experimentați pentru a-i observa la predarea lecțiilor.

[1] Seven Years of Freedom, pag. 13.

[2] Despre școlile pedagogice, vezi articolul lui A. Nasenbaum „Școala în India modernă". Sovetskaia Pedagoghika, nr. 11/1953.

Pentru obținerea anumitor drepturi, cadrele didactice din India se află organizate în anumite asociații. În fiecare stat există asociații separate ale profesorilor din școlile elementare, din școlile medii și asociații ale profesorilor din instituțiile de învățămînt superior.

În afară de acestea, în India mai există și Conferința pe întreaga Indie pentru problemele învățămîntului. Această organizație se convoacă odată pe an pentru discutarea problemelor de învățămînt. Conferința pe întreaga Indie pentru problemele de învățămînt are un rol important în opera de culturalizare a maselor populare.

Problema aceasta este una din cele mai acute care frămîntă astăzi întreaga Indie. Manlan Azad, ministrul culturii din India, luînd cuvîntul în ianuarie 1956 în fața membrilor Consiliului Consultativ Central pentru problemele culturalizării, a arătat că mărirea venitului național și dezvoltarea rapidă a industriei fac posibilă punerea problemei lichidării înapoierii culturale a populației indiene. În acest scop ministrul culturii a elaborat un plan care prevede o alocație de 5.250 milioane rupii pentru dezvoltarea culturii în al doilea plan cincinal.

Cu ocazia seminarului internațional de la Delhi, ministrul culturii al Indiei a arătat că în India pentru 370 milioane de oameni există 32 mii biblioteci ; pentru fiecare grupă de 50 de oameni revine o carte. Situația aceasta nu este nici pe departe în stare să mulțumească guvernul Indiei. Pentru sfîrșitul celui de-al doilea plan cincinal se prevede ca în India să se mai editeze încă 300 titluri de cărți : 100 originale, 100 traduceri literare și 100 din seria populară. De asemenea se prevede editarea de cărți pe diferite probleme, cu precădere legate de problemele științifice actuale. Se vor edita cărți originale cu probleme de filozofie, lingvistică, istorie, matematică, geografie, geologie, chimie, mineralogie. Pentru seria populară se vor edita cărți cu privire la etica indiană și apuseană, despre natura universului, precum și pe teme de astronomie indiană, istoria cîntecelor și literaturii populare în limbile bengală, morathi, gudjerati, tamili.

În prezent o comisie specială se ocupă cu întocmirea unei crestomații mari din cele mai bune opere literare în limba hindusă.

O atenție deosebită se acordă în prezent dezvoltării rețelei de biblioteci la sate. S-a și început înfăptuirea a 29 planuri experimentale de organizare a unei largi rețele de biblioteci.

In toate statele Indiei se organizează biblioteci raionale și de stat. S-au alocat în ultima vreme mijloace bănești pentru înființarea a 9 biblioteci mari și a 129 biblioteci raionale în care sînt cuprinse și bibliotecile pentru copii.

★

Din datele sumare prezentate în acest articol se poate vedea doar o parte din situația grea pe care a lăsat-o în India colonialiștii englezi. În același timp se văd realizările importante obținute de poporul indian în puținii ani de cînd și-a căpătat independența.

Sîntem convinși că forța uriașă a sutelor de milioane de indieni va face ca în scurt timp India să-și ocupe locul cuvenit între marile state libere iubitoare de pace.

M. VIȘAN

C R O N I C Ă

„REVISTA DE PEDAGOGIE" ÎN DISCUȚIA CONSILIULUI ȘTIINȚIFIC AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Conținutul și activitatea revistelor de specialitate, măsura în care acestea corespund scopului pentru care au fost înființate, au constituit în ultimele luni obiectul unei serioase preocupări a organelor de stat și a presei centrale. O hotărîre a C.C. al P.M.R. subliniază tocmai sarcinile de mare răspundere ale acestor reviste și stabilește măsurile necesare pentru îmbunătățirea lor.

Era firesc ca asupra „Revistei de pedagogie" să aibă loc o dezbatere amplă în cadrul Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice. Și ea a avut loc.

La deschiderea ședinței, care s-a desfășurat în zilele de 17 și 18 septembrie a.c., s-a subliniat importanța acesteia : ea va da prilej redacției să strîngă noi observații critice cu privire la activitatea revistei și-i va trasa o linie de viitor.

Tov. Florian Popescu, profesor la Școala medie mixtă din comuna Fierbinți, regiunea București, a prezentat cu această ocazie referatul „Despre activitatea Revistei de pedagogie nr. 1—7/1956".

La început, se fac în referat cîteva considerații generale cu privire la locul și rolul „Revistei de pedagogie" în mișcarea pedagogică actuală din țara noastră, cu privire la realizările, meritele și lipsurile acesteia. Este o deosebire radicală — în ceea ce privește conținutul și forma de activitate — între „Revista de pedagogie" și revistele de învățămînt din trecut, spune referatul. În acest sens, „Revista de pedagogie" a pus jaloanele noii mișcări pedagogice din țara noastră prin articole programatice, ca și prin reproduceri sau prelucrări de articole și studii sovietice.

Trecîndu-se la analiza primelor șapte numere ale revistei pe anul 1956, se subliniază ca elemente pozitive varietatea temelor, precum și faptul că ele reflectă, în bună măsură, cele mai actuale și mai acute probleme ale practicii noastre școlare. Este adevărat că nu s-a găsit cel mai potrivit raport între proporțiile diverselor rubrici (de ex. rubrica „Teoria și istoria pedagogiei" — dacă se are în vedere importanța ei — este săracă în raport cu „Critică și bibliografie" sau „Cronică"), dar în genere rubricația e justă.

Referatul trece apoi la analiza revistei pe rubrici. La rubrica de teorie, unele din articole ca : „Activitatea Institutului de științe pedagogice din R.P.R." (nr. 2), „Sarcinile științei pedagogice în lumina Congresului al II-lea al P.M.R." (nr. 4) de prof. Stanciu Stoian, izbutesc, prin caracterul lor programatic, să facă din rubrica de teorie a revistei o tribună de afirmare a ideilor noi în mișcarea noastră pedagogică actuală.

Se menționează și alte articole valoroase : „Formarea cîmpului de citire în perioada abecedară" de I. Berca, „Unele observații cu privire la dezvoltarea gîndirii matematice a elevilor" de E. Fischbein, „Sistematizarea cunoștințelor în cadrul repetării materiei" de Tr. Moraru, „Cîteva observații privind educarea disciplinei conștiente la elevii clasei a V-a" de S. Năstăsescu, „A. S. Makarenko despre alegerea profesiunii" de D. Salade.

Dar rubrica — spune referatul — are și lipsuri : ea nu cuprinde o serie de probleme de bază ale pedagogiei generale sau probleme legate de organizarea actuală a învățămîntului nostru ca : aplicațiile științei pavloviste la pedagogie, politehnizarea, combaterea unor teorii și curente burgheze, educația voinței, a caracterului, a sentimentului estetic, a patriotismului socialist, metodica elaborării manualelor etc.

În ceea ce privește Istoria pedagogiei, se subliniază că și aici sînt cîteva articole bogate și interesante, dar sînt și deficiențe : nu s-a pornit încă la o acțiune sistematică, temeinică, de reconsiderare critică a moștenirii noastre pedagogice din trecut — acest lucru va trebui înfăptuit.

Rubricii „Din experiența școlii noastre" i se scot în evidență — ca rezultat al acțiunii planificate a redacției revistei — două aspecte pozitive : 1) caracterul va-

riat și cuprinzător, determinat de faptul că se tratează probleme ale tuturor gradelor de învățămînt (afară de învățămîntul superior) și ale tuturor obiectelor; 2) dezbaterea tocmai a problemelor celor mai importante ale metodicii obiectului respectiv. Se conchide, contrar celor afirmate uneori în această privință, că „Din experiența școlii noastre" este, pînă la data actuală, cea mai izbutită rubrică a revistei și se menționează cîteva din articolele cele mai utile cadrelor didactice în activitatea lor. Unele articole suferă însă de lipsă de sistematizare și de condensare a materialului, conțin locuri comune, generalități, lipsuri împotriva cărora redacția va trebui să lupte hotărît.

Referitor la rubrica „Din experiența școlii sovietice", se arată că redacția revistei a procedat pînă acum reproducînd materialele sovietice cele mai actuale, mai necesare. Pe viitor, ar trebui ca articolele să fie însoțite de comentarii care să lege conținutul lor de realitatea școlară de la noi.

La rubrica „De peste hotare", materialul publicat nu pare să aibă un caracter planificat de către redacție. Unele articole nu se încorporează organic în această rubrică, ci ar fi fost mai potrivite pentru „Cronică".

În privința rubricii „Consultații" — atît de necesară — se sugerează să se dea mai ales consultații în probleme de pedagogie generală și didactică generală și consultații referitoare la terminologia pedagogică.

Rubrica „Discuții" are un rol foarte important; ea reprezintă un progres al revistei. Coloanele acestei rubrici ar trebui să le alimenteze însă, cu precădere, tot teme pedagogice.

Rubrica „Critică" este, în general, bine orientată, totuși ea are încă nevoie de îmbunătățire, în sensul descongestionării și al unei mai juste dozări a privirii critice asupra materialelor recenzate.

Referentul găsește că și rubrica „Cronică" este prea încărcată.

Trecînd la reliefarea cîtorva aspecte din munca redacției, referatul face observații pe marginea lor. Apariția lunară a revistei este apreciată și ca rod al străduinței redacției, iar întîrzierile în apariție ca determinate de cauze obiective (condițiile în care se duce munca: colectiv redacțional foarte mic, spațiu insuficient etc.).

Stilul de muncă al redactorilor cu colaboratorii se caracterizează — după expresia referentului — prin exigență și delicatețe, prin atitudine tovărășească, pilduitoare și pentru alte reviste.

Se critică intervențiile făcute uneori de către redacție în forma articolelor — ceea ce ar duce la șablonizare —, precum și lipsa, alteori, a unui control mai atent în ceea ce privește limba și stilul articolelor.

Tov. Florian Popescu încheie referatul atrăgînd atenția asupra greutăților mari cu care luptă „Revista de pedagogie" și asupra defecțiunilor serioase în difuzarea ei. Convingerea fermă a referentului este că revista se află totuși pe un drum ascendent, progresul fiind vizibil de la un număr la altul.

★

Discuțiile care au avut loc pe marginea referatului — și la care participarea a fost bogată, vie — au atacat, în primul rînd, serioase probleme de conținut.

Tov. *Clara Chiosa*, șeful secției de limbă și literatură a Institutului, a arătat că „Revista de pedagogie" ar fi trebuit — și ar fi putut — să dezbată amplu, înaintea apariției Hotărîrii C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri cu privire la îmbunătățirea muncii în școala de cultură generală, unele probleme de învățămînt de o însemnătate deosebită ca învățămîntul mixt, politehnizarea. Cere ca problemele actuale să se dezbată la timp.

Tov. *Eliza Paveliu*, directoarea Școlii mixte de 7 ani nr. 148, salută revista care, deși cantitativ nu poate da totul, îndeplinește totuși sarcini importante și calitativ dă mult. Se raliază propunerii tov. Cl. Chiosa ca în revistă să se atace la timp problemele acute, actuale (de exemplu, problema învățămîntului mixt), Cere să se dea mai multe articole de orientare politică, articole privind educarea la elevi a patriotismului socialist, a internaționalismului proletar, a sentimentului estetic, iar la „Consultații" să se dea îndrumări pentru munca educativă a cadrelor didactice.

În legătură cu problema studierii și generalizării experienței înaintate, tov. *Iosif Gabrea*, cercetător științific al Institutului, arată datoria Institutului de a lămuri cadrele didactice largi cum se muncește științific, de a le pregăti în acest sens prin articole publicate în „Revista de pedagogie" care să le dea indicații asupra metodologiei muncii științifice.

Tov. Elena Maftei, cercetător științific al Institutului, arată că revista n-a ținut totdeauna pas cu viața. Sarcina revistei este

să stimuleze mișcarea pedagogică. Rubrica „Teoria și istoria pedagogiei" are lipsuri : nu s-au dezbătut problemele care ar trebui să constituie preocuparea esențială a pedagogilor ca : obiectul și legile pedagogiei. Acestea ar trebui atacate în mod curajos. E de acord cu tov. I. Gabrea că nu se cunoaște metodologia muncii științifice.

Tov. *I. Berca*, conf. univ., relevă activitatea pozitivă a „Revistei de pedagogie", mai ales în ultima vreme. Arată că, întrucît revista are rolul de a populariza experiența înaintată, de a introduce o linie în masele largi ale pedagogilor, ea are un caracter normativ, unele articole îndeplinind chiar rolul de îndrumător metodic. Nu toate articolele au însă caracter normativ ; uneori se inițiază discuții, ale căror concluzii devin un element cu caracter normativ.

Tov. Berca subliniază apoi că aproximativ 50% din materialul ultimelor numere ale revistei cuprinde experiența cadrelor didactice. Salută numerele tematice, mai ales în condițiile lipsei unor materiale îndrumătoare. Relevă greutățile cu care luptă încă redacția. Încheind, arată că revista e apreciată și iubită de cititorii ei.

Abordînd tot problema — atît de importantă — a studierii și generalizării experienței înaintate, tov. *G. Simionescu*, din partea C.C. al Sindicatului muncitorilor din învățămînt, subliniază că acțiunea de generalizare și popularizare a experienței înaintate trebuie să aibă o bază științifică. E nevoie de îndrumări precise, spre a nu se confunda generalizarea cu popularizarea și nici generalizarea empirică cu generalizarea științifică. Trebuie să se depășească faza statică, a descrierilor, să se utilizeze metoda științifică.

Tov. *I. Dragu*, redactor șef al „Gazetei învățămîntului", subliniază aspectele pozitive ale revistei, mai ales de la apariția ei lunară : abordarea unor probleme imediate, aportul rubricii de teoria și istoria pedagogiei. Vorbește apoi de lipsurile revistei. Institutul de științe pedagogice nu conduce suficient revista ca instrumentul nr. 1 al său. Numărul colaboratorilor este încă mic ; de aici, muncă în asalt. Revista încă nu dă totdeauna la timp ajutorul necesar cadrelor didactice în diversele etape școlare ; în problema studierii și generalizării experienței înaintate revista n-a făcut prea mult.

Crede că, dacă dintr-un anumit punct de vedere — ca organ al Institutului — revista nu poate să nu aibă caracter normativ, pe de altă parte însă, ea trebuie să lase să apară în paginile ei părerile cadrelor didactice în diversele probleme.

Subliniind importanța numerelor tematice, este totuși de părere că ele nu trebuie să devină sistem — aceasta, pentru ca revista să poată ataca mai ales problemele urgente, imediate, cerute de teren.

Cere ca, în afara articolelor traduse, la rubrica „Din experiența școlii sovietice" să se dea și interpretări, să se arate cum sînt folosite în școala noastră metodele înaintate sovietice.

Mai arată că redacția trebuie să asigure revistei un nivel științific înalt.

Tov. *I. Cremer*, director adjunct al Institutului, după ce afirmă că revista are, incontestabil, părți pozitive, se referă la lipsuri și arată că ele sînt justificate de faza de maturizare prin care trece revista.

În chestiunea articolelor legate de o anumită etapă școlară, arată că apariția lor tardivă — explicată prin condiții obiective — nu le face totuși inutile : revista nu este un agitator imediat ca o gazetă ; articolele vor folosi pentru aceeași etapă a anului viitor.

Ridică și problema comitetului de redacție, care trebuie să ajute efectiv revista, și aceea a recenzenților care trebuie să fie competenți. Cere redacției mai multă exigență față de nivelul articolelor.

În cuvîntul său, tov. prof. *Tr. Pop* subliniază importanța deosebită a ședinței Consiliului științific restrîns al Institutului de științe pedagogice. Analizîndu-se activitatea „Revistei de pedagogie", se analizează de fapt activitatea Institutului, căruia evenimente și acte de partid și de stat îi pun în față o serie de sarcini importante, spune tov. Pop.

Apreciază că revista a înregistrat succese, cu deosebire în ultima vreme. Mai ales s-a văzut aceasta cu ocazia cursurilor de perfecționare, cînd cadrele didactice și-au dat seama de importanța multor articole din revistă.

Însă revista n-a lămurit suficient ce este experiența înaintată și cum se studiază. De aceea se întîmplă că avem multe cadre didactice valoroase, dar care nu pot să desfășoare o muncă de cercetare. Există tendința de a studia numai activitatea unor cadre perfecte. Dar sînt unele aspecte pozitive la foarte multe cadre : ar trebui să se adune ceea ce este bun la diverși profesori și învățători.

Socotește că e bine să apară și unele numere tematice pentru a da o orientare temporară în anumite probleme nodale.

Tov. *E. Domocoș*, redactor responsabil

adjunct al revistei, a arătat că redacția e de acord cu aprecierile și observațiile critice făcute în referat și în cadrul discuțiilor; subliniază, între altele, că revista n-a făcut totul pentru a ajuta cadrele didactice în studierea și generalizarea experienței înaintate din școlile noastre etc. În privința dezbaterii problemelor actuale ale învățămîntului, arată că trebuia ca cei mai apropiați colaboratori ai revistei — cercetătorii Institutului — să fi avut curaj și să ridice problemele importante puse de organele de partid și de stat, spre a da sugestii și lămuriri în vederea aplicării lor.

★

Membrii consiliului științific și-au spus cuvîntul și în legătură cu recenzia făcută „Revistei de pedagogie" și apărută în nr. 32 (514) din 10 august a.c. al revistei „Contemporanul" sub semnătura conf. univ. E. Boldan și O. Schechter.

De fapt, poziția consiliului față de această recenzie a început să se contureze pe măsură ce se expunea referatul și se desfășurau discuțiile pe marginea acestuia. Într-adevăr, care a fost obiectivul referatului și al discuțiilor ce i-au urmat? Să facă aprecieri critice obiective asupra revistei.

Membrii consiliului au recunoscut justețea unora dintre criticile aduse: faptul că revista n-a ținut totdeauna pas cu evenimentele, cu viața școlii, faptul că n-a manifestat suficientă exigență față de calitatea unora dintre materialele publicate, că n-a combătut îndeajuns teoriile retrograde în domeniul pedagogiei, că n-a făcut analiza nici unui curs de la catedrele de pedagogie etc.

Dar tot în consiliu s-a scos în evidență netemeinicia totală a unor afirmații apărute în recenzia din „Contemporanul", precum și unele practici ce nu-și au locul și justificarea în activitatea de presă.

Astfel, în discuțiile purtate în Consiliu se consideră de neînțeles modul în care s-a conceput de către recenzenți analiza „Revistei de pedagogie" nr. 1—5 din 1956. Această analiză fixează, de fapt, un cadru mai larg problemelor discutate: se fac aprecieri asupra activității revistei în general, asupra muncii colectivului de redacție etc., trecîndu-se cu vederea unele realizări și neținîndu-se seama de planul tematic anual al revistei; recenzenții nu s-au informat asupra temelor cuprinse în numerele 6, 7, 8 ale revistei pe 1956 — care se găseau sub tipar — și în numerele următoare — care se aflau în lucru (tov. A. Hollinger, E. Domocoș etc.).

Dacă recenzenții ar fi cercetat mai atent ce s-a publicat și s-ar fi informat, cît de cît, asupra activității și a perspectivelor revistei, n-ar fi ajuns la concluzii atît de negativiste că revista „...nu adîncește problema întăririi disciplinei și a îmbunătățirii muncii educative..."; că problemele muncii educative „... n-au intrat, se pare, nici pînă azi în sfera preocupărilor colectivului de redacție al revistei..."; că „redacției nu i-au stat de loc în atenție problemele învățămîntului preșcolar, ale învățămîntului superior". În realitate, pe lîngă articolele „Rolul colectivului de copii în asigurarea unității între conștiința morală și conduită" (nr. 3) și „Colectivul pionieresc și contribuția sa la realizarea sarcinilor instructiv-educative ale școlii" (nr. 4), ieșeau de sub tipar: „Cîteva observații privind educarea disciplinei conștiente la elevii clasei a V-a" și „Din experiența muncii educative într-o tabără de pionieri" (nr. 6); de asemenea, se găseau sub tipar articolele: „A. S. Makarenko despre orientarea profesională", „Unele aspecte ale supraîncărcării elevilor în școala noastră" (nr. 7) și „Problema educației tineretului în dezbaterea lucrărilor celui de al II-lea Congres al U.T.M." (nr. 8). La fel, ieșea de sub tipar articolul „Importanța folosirii metodice a jurnalului de către educatoare" (nr. 6) și se tipărea articolul „Jocurile de construcții în grădinița de copii" (nr. 7), iar pentru problemele învățămîntului superior erau sub tipar: „Despre pregătirea profesorilor de matematică pentru școala medie", „Unele probleme în legătură cu pregătirea cadrelor de pedagogi pentru cultura fizică" etc.

De altfel, articolul „Drumul revistei noastre" (nr. 7), articol scris și predat în tipografie la sfîrșitul lunii iunie 1956, îi solicită și pe recenzenții revistei, alături de toți lucrătorii din învățămînt, să scrie pe o bogată problematică legată de cele mai actuale sarcini puse școlii de către partid și guvern. După cum a reieșit tot din discuțiile purtate, recenzenții s-au grăbit cînd au afirmat că revista „...neglijează încă problemele de ansamblu ale învățămîntului din țara noastră". Un calcul simplu arată că numai în cinci numere nu puteau să apară atît de multe teme cîte indică recenzenții. În spațiul limitat al revistei nu pot fi tratate, *chiar într-un an întreg*, decît o parte din aceste teme (tov. Stanciu Stoian).

Lipsită de temeinicie — au subliniat membrii consiliului — este și afirmația

că „revista nu a izbutit să publice în cele cinci numere vreun material important în legătură cu teoria pedagogiei". Referatul și discuțiile au scos în evidență tocmai unele articole de acest fel.

În legătură cu afirmația că „revista n-a ajuns încă la o suficientă exigență față de nivelul și calitatea materialelor publicate", lucrurile nu prea stau astfel. Dimpotrivă, uneori redacția n-a acceptat publicarea unor articole slabe, lipsite de adincimea de conținut științific, chiar dacă ele erau elaborate de cadre din învățămîntul superior. Tov. Schechter știe acest lucru din activitatea sa de colaborator al revistei.

De asemenea, afirmația criticilor că redacția nu lucrează cu colaboratorii a fost apreciată în cadrul Consiliului ca neintemeiată, ca una din afirmațiile generale, fără bază concretă.

În legătură cu „stilul cenușiu" al revistei, de care vorbesc recenzenții, redacția observă că stilul articolelor este acela al autorilor lor care, în majoritate, știu să scrie. Redacției îi aparțin numai intervențiile necesare pentru a aduce claritate și a asigura ponderea, sobrietatea caracteristică stilului științific, înlăturînd deci, deopotrivă, expresiile confuze sau improprii, plate, ca și stilul prețios, liric și bombastic. Revista a publicat și publică însă și studii, care sînt cel puțin la nivelul stilului utilizat de recenzenți.

Din cele spuse în consiliu se poate trage concluzia că unele critici aduse în revista „Contemporanul" poartă și pecetea unui substrat subiectiv, neprincipial, ceea ce nu poate ajuta efectiv la ridicarea nivelului revistei. Altfel s-a procedat, cu un an în urmă, în recenzia din „Lupta de clasă" (nr. 7/iulie 1955), cînd a fost analizată activitatea „Revistei de pedagogie". Critica făcută atunci era un model de critică întemeiată și, prin aceasta, eficientă, constructivă.

★

Concluziile ședinței sînt trase de tov. prof. *Stanciu Stoian*, directorul Institutului, care arată importanța deosebită a acesteia. Ea a demonstrat, în primul rînd, atenția mereu crescîndă ce se acordă astăzi problemelor pedagogice. Criticile care s-au adus în ultima vreme atît Institutului, cît și „Revistei de pedagogie" pot fi considerate, în adevăr, și ca un semn al lipsurilor acestora, dar și ca semnul unei exigențe tot mai mari față de Institut și revistă.

Ce și cît se poate face în această privință ? Cît mai mult posibil. Se înțelege însă că imposibilul nu se poate face. Și imposibil este să se poată cuprinde într-o singură publicație toate aspectele muncii pedagogice, așa cum se cere uneori revistei. Este imperios necesar ca — așa cum există și în alte părți — să avem și noi publicații deosebite pentru diferitele probleme școlare propriu-zise, rămînînd ca „Revista de pedagogie" să se ocupe numai de cercetări științifice.

„Revista de pedagogie" trebuie să fie nu numai un organ al Institutului, ci al mișcării pedagogice din țara noastră, în general. Din acest punct de vedere, așa cum i se cere de către cititori, principalul său obiectiv trebuie să fie studierea și generalizarea experienței înaintate.

Munca Institutului ca și a revistei în acest domeniu este socotită ca nesatisfăcătoare. Este o apreciere care nu poate și nu trebuie să lase indiferenți nici Institutul, nici revista.

Și cu toate acestea, cîte ceva s-a făcut. Cantitativ și chiar calitativ. Cele 14 lucrări pe care Institutul le-a tipărit în curs de un an nu sînt altceva decît studierea și generalizarea experienței înaintate. Cercetînd, de asemenea, revista din anul acesta, de la nr. 1 pînă la nr. 7 inclusiv, constatăm că 50,3% din materialul publicat se referă la același domeniu. Dacă munca este socotită totuși ca nesatisfăcătoare, înseamnă că trebuie să se dea și mai mult și mai bine. Este sigur, apoi, că nu s-a dat totdeauna ceea ce este mai necesar.

O altă lipsă, mai gravă încă, atît a Institutului cît și a revistei, în privința muncii pedagogice, constă — spune tov. prof. Stanciu Stoian — în aceea că adesea noi rămînem în urma evenimentelor.

Așa s-a întîmplat într-o problemă atît de importantă cum este Hotărîrea partidului și guvernului privitoare la îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală. Aci noi am manifestat și lipsă de orientare unitară și inerție în colaborarea cu organele ministerului. Avem datoria să ne spunem fiecare punctul nostru de vedere, sincer și deschis, dar sîntem datori, totodată, să cercetăm cu stăruință linia justă, care nu poate fi decît una. Avem, apoi, și datoria de a ajuta înfăptuirile practice. În sfîrșit, trebuie să știm acum, după ce o hotărîre s-a luat, că datoria noastră este să contribuim cu toate forțele noastre la aplicarea ei în cele mai bune condiții.

Îndrumarea pentru activitatea de cerce-

tare, pe care trebuie s-o dea Institutul, ca și revista, a înregistrat, de asemenea, și succese, dar și lipsuri, din punct de vedere ideologic, ca și din acela al metodologiei științifice.

În general, în ce privește nivelul ideologic al articolelor și justețea orientării, cititorii par a aprecia că s-a realizat un progres pe această latură. Lipsa constă mai ales în aceea că în astfel de preocupări revista e mai săracă. De pildă, despre educația morală în spirit comunist revista a publicat studii puține față de importanța problemei.

În ce privește educația morală în spirit comunist a tineretului din țara noastră, un domeniu care n-a fost explorat și care acum există, este literatura noastră beletristică privită din punct de vedere educativ.

Rubrica „Din experiența școlii sovietice" e necesar să fie reprezentată de acum înainte prin studii și articole informative mai cuprinzătoare. Autorii acestora trebuie, apoi, să comenteze materialul prezentat, pentru a arăta ce și cum poate fi folosit în condițiile din țara noastră.

În ce privește metodologia cercetărilor pedagogice, ea este strîns legată de conținutul acestora. Nu se poate spune că Institutul și revista n-au avut pînă acum o astfel de preocupare. Atît în legătură cu activitatea generală de cercetări, cît și în legătură cu Lecturile pedagogice, s-au dat unele îndrumări în acest sens. Nu despre aceasta poate fi vorba însă în imputările ce se fac revistei. Noi trebuie — spune mai departe tov. prof. St. Stoian — să facem cunoscute metodele științifice de cercetare și să inițiem formarea unei atmosfere și a unor deprinderi în această direcție. Nu-i ușor de realizat o atare operă — nici Institutul n-o posedă în suficientă măsură, nici universitățile —, dar ea trebuie realizată. Trebuie să se recunoască, de asemenea, că o treabă ca aceasta nu se poate înfăptui decît lucrînd și e vorba de o operă de mai lungă durată.

În cadrul ședinței s-au mai ridicat o serie de alte probleme de care Institutul și redacția revistei trebuie să țină seama în activitatea lor de viitor: necesitatea de a se ocupa și de unele sectoare neglijate pînă acum (cum ar fi, de pildă, educația estetică sau educația fizică), tragerea la timp a concluziilor din discutarea unor teme (cum ar fi discuția psihologică în legătură cu problema temperamentului) ș. a. Sînt apoi și altfel de chestiuni, de ordin mai practic, cum ar fi, de pildă, legătura redacției cu terenul sau forma, limba și stilul revistei. Nici acestea nu trebuie neglijate.

În legătură cu acest din urmă lucru, ni s-a reproșat în ultima vreme — spune tov. prof. St. Stoian — limba și stilul articolelor din revistă. Reproșul se adresează, de fapt, mai mult autorilor articolelor, nu redacției și noi nu-l credem întru totul întemeiat. În general, redacția s-a străduit să păstreze stilul autorilor și așa trebuie să procedeze și în viitor. Numai cînd stilul va fi cu totul necorespunzător va trebui ca redacția să intervină.

Aceasta nu înseamnă că trebuie să slăbim exigența față de materialul publicat. Și față de fond și față de formă, trebuie să avem cea mai mare exigență posibilă. Numai că, și pentru una și pentru alta, exigența trebuie s-o avem față de autori. Lor trebuie să le lăsăm grija de a-și reface materialul, în cele mai multe cazuri. Este și educativ, ca să zicem așa, să procedăm astfel.

Tov. prof. St. Stoian încheie referindu-se la recenzia făcută „Revistei de pedagogie" în „Contemporanul". Noi nu putem, spune d-sa, să nu ne sezisăm de această recenzie. În primul rînd, pentru că e vorba de „Contemporanul". În al doilea rînd, pentru că, oricum, e vorba de noi.

Consiliul științific a făcut bine că s-a ocupat de această recenzie și trebuie să mulțumim tovarășilor care ne-au ajutat să vedem just în această chestiune. Revista trebuie să-și însușească în mod sincer criticile întemeiate cuprinse în recenzie. Cît despre cele mai puțin întemeiate, nu este cazul, credem, să insistăm asupra lor. Recenzenții sînt și ei oameni și, la rîndul lor, pot greși și ei. În orice caz, nu este bine să coborîm la polemici mărunte. Polemicile sînt pentru dușmani. Între tovarăși există critica și autocritica. De acestea să facem uz și cît mai din plin.

Redacția Revistei de pedagogie

LUCRĂRI ŞI REVISTE DE SPECIALITATE NECESARE PROFESORILOR DE LIMBA ROMÎNĂ

În afară de lucrările de îndrumare metodică şi de orientare pedagogică, elaborate sub îngrijirea Institutului de ştiinţe pedagogice, profesorii de limba romînă şi de multe ori chiar profesorii de limbi străine găsesc un bogat material documentar în lucrările şi revistele publicate de institutele Academiei R.P.R. Fără a aminti lucrările apărute în anii precedenţi, vom menţiona cîteva din cele mai recente: „Studii de gramatică", vol. I, Editura Academiei R.P.R., 1956, „Studii şi cercetări lingvistice", fascicola 1—2/1956, „Îndreptar de punctuaţie", „Dicţionar ortografic", „Studii şi cercetări de istorie literară şi folclor", „Limba romînă-fonetică, vocabular, gramatică", elaborată de Institutul de lingvistică al Academiei R.P.R., 1956.

Aceasta din urmă este un mic tratat de limba romînă, destinat maselor largi de cititori. Fără să fie un manual şcolar, nici un tratat dezvoltat pentru specialişti, el poate să fie folosit de elevi, de studenţi şi de profesori pentru completarea cunoştinţelor expuse mai sumar în manualele şcolare sau la un nivel prea înalt în „Gramatica limbii romîne" vol. I şi II. Ţinînd seama de programa de limba romînă a şcolilor medii, autorii volumului nu s-au limitat la capitolele obişnuite de gramatică — morfologia şi sintaxa —, ci au introdus şi un capitol de „Noţiuni generale de lingvistică" şi unul de „Noţiuni de istoria limbii romîne", arătînd pe scurt întreaga dezvoltare a limbii romîne. Volumul mai cuprinde şi un capitol „Vocabularul", în care sînt tratate nu numai probleme legate strîns de gramatică, ci şi unele specifice de vocabular ca: sinonimele, omonimele, antonimele, sensul propriu şi figurat, arhaismele, regionalismele, neologismele, lexicul jargoanelor, lexicul argoului etc. Deşi capitolul de fonetică este mult mai redus decît în „Gramatica limbii romîne", vol. I, s-a pus însă accentul pe partea practică, insistîndu-se asupra problemelor de ortoepie şi ortografie.

Volumul „Limba romînă" va fi de mare folos nu numai profesorilor şi tuturor acelora care se interesează de probleme de limbă, ci şi autorilor de manuale de gramatică pentru şcolile elementare şi medii.

Un bogat material informativ pot găsi profesorii de limba romînă şi în revista „Limba romînă", în care sînt tratate variate probleme de gramatică, vocabular, limba literară etc. Astfel, în nr. 4 al revistei, Al. Niculescu semnează articolul „Evoluţia frazei în stilul lui Barbu Delavrancea". Folosindu-se de un mare număr de fragmente din ediţiile succesive ale aceloraşi scrieri ale lui Delavrancea, autorul urmăreşte modificările pe care scriitorul le-a adus frazei de la o ediţie la alta. Modificările constatate sînt explicate prin influenţele pe care acesta le-a suferit. La început, sub influenţa naturalismului şi a impresionismului, fraza era lungă, greoaie, încărcată cu amănunte inutile. Mai tîrziu, sub influenţa literaturii populare şi a realismului, fraza devine scurtă, formată din propoziţii simple, de multe ori eliptice.

Deşi nu destul de concentrat şi de limitat la subiectul propus, interesant este şi articolul „Părerile lui C. Negruzzi despre limbă" de Gr. Brîncuş.

Şi în acest număr se acordă suficient spaţiu problemelor de gramatică. In articolul „Predicatul verbal", G. Nedioglu, continuînd studiul început în nr. 3 al revistei, se ocupă de verbele *a avea, a fi, a voi* cu diferitele lor întrebuinţări ca predicate verbale, ca auxiliare şi semiauxiliare de mod. La aceeaşi rubrică, B. I. Pruteanu semnează articolul „Ordinea cuvintelor în propoziţie", în care aduce precizări suplimentare la unele paragrafe din vol. II al „Gramaticii limbii romîne".

Din acest număr cititorii pot lua cunoştinţă de controversa ivită între lingvişti romîni pe tema dialectelor limbii romîne. Articolele: „Dialectele" limbii romîne de acad. Al. Graur şi „Cîteva precizări în legătură cu problema dialectelor limbii romîne" de D. Macrea pot antrena şi pe alţi specialişti în discutarea şi precizarea problemei controversate.

În numărul 4, mai sînt şi alte articole şi recenzii, precum şi o cronică amănunţită despre consfătuirea pe ţară a cadrelor didactice şi a părinţilor cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală.

Lucrările menţionate, ca şi revista „Limba romînă" pot contribui mult la documentarea cadrelor didactice şi deci, la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală.

P. BRATEŞ

I. P. 2, c. 3419

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi, să ne dea sugestii şi să facă propuneri în vederea îmbunătăţirii conţinutului revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

*

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

*

REDACŢIA: Bucureşti, Str. Spiru Haret nr. 8.
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej
Telefon: 3.32.74

*

ABONAMENTE ANUALE: LEI 36

Abonamentele pe anul 1957 la „Revista de pedagogie" se fac la oficiile poştale de la oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile de difuzare a presei.

Faceţi abonamente pe un an.

Prețul 3 lei

I 3873 Biblioteca Centrală

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL V 12 DECEMBRIE 1956

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ

1990

97

- IUI 2005

1 IUL. 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Inv. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Inv. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 3.32.74

I 3873

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARA ROMINA

Nr. 12 *Decembrie 1956*

2022

CUPRINS

Pag.

TEORIA ȘI ISTORIA PEDAGOGIEI

E. Maftei: Despre rolul eredității, mediului și al educației comuniste în formarea personalității (II) 3
I. A. Popescu: Din activitatea pedagogică a lui Ion Pop-Reteganul . 24

DIN EXPERIENȚA ȘCOLII NOASTRE

T. Gal și Șt. Man: Din experiența unui cerc electrotehnic 39
L. Bologa: Situații și procedee în studiul aritmeticii din cursul elementar 52

DIN PROBLEMELE PEDAGOGIEI ȘI ȘCOLII SOVIETICE

I. Bucuroiu: Unele probleme în legătură cu organizarea colectivului de elevi în discuția pedagogilor sovietici 59

DE PESTE HOTARE

St. St.: Pedagogia franceză azi 66

DISCUȚII

T. Bogdan și *V. Ionescu:* Unele considerațiuni psihologice asupra problemei infractorilor minori 75

CRITICA ȘI BIBLIOGRAFIE

V. Dumitrescu: Manualul de limba franceză pentru clasa a V-a . 83

CRONICA

* * * Despre organizarea și desfășurarea sesiunilor regionale ale „Lecturilor pedagogice" 87
Tabla de materii pe anul 1956 92

16193

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

1964

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Е. Мафтей: О роли наследства, среды и коммунистического воспитания в формировании личности (II) 3
И. А. Попеску: Из педагогической деятельности Иона Поп — Ретеганул . 24

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

Т. Гал и Ст. Ман: Из опыта электротехнического кружка 39
Л. Бологa: Виды и приемы обучения арифметике в начальной школе . . 52

ВОПРОСОВ СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ И ШКОЛЫ

И. Букурою: Некоторые вопросы организации ученического коллектива в обсуждении советских педагогов 59

ЗА РУБЕЖОМ

Ст. Ст. Современная французская педагогика 66

ДИСКУССИИ

Т. Богдан и В. Ионеску: Некоторые психологические соображения по вопросу несовершеннолетних правонарушителей 75

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

В. Думитреску: Учебник французского языка для V-го класса . . . 83

ХРОНИКА

* * * Об организации и проведении областных сессий «Педагогических чтений» 87
Указатель статей, помещенных в журнале за 1956 год. 92

SOMMAIRE

THÉORIE ET HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

E. Maftei: Le rôle de l'hérédité, du milieu et de l'éducation communiste dans la formation de la personnalité. (Suite et fin) 3
I. A. Popesco: De l'activité pédagogique de I. Pop-Reteganul 24

DE L'EXPÉRIENCE DE NOTRE ÉCOLE

T. Gal et *Şt. Man:* De l'expérience d'un cercle d'études électrotechniques . . 39
L. Bologa: Methodes et procédés pour enseigner l'arithmétique aux éléves des classes primaires 52

PROBLÈMES DE LA PÉDAGOGIE ET DE L'ÉCOLE SOVIETIQUE

I. Bucuroiu: Quelques problèmes concernant l'organisation du collective d'élèves discutés par les pédagogues soviétiques 59

L'ENSEIGNEMENT A L'ÉTRANGER

St. St.: Les problèmes actuels de la pédagogie française 66

DISCUSSIONS

T. Bogdan et V. Ionesco: Considérations psychologiques sur la problème des délinquants mineurs 75

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

V. Dumitresco: „Le manuel de français pour la V-e classe". 83

CRONIQUE

* * * Sessions des „Lectures pédagogiques" régionales: Organisation et déroulement 87
Table des matières publieés en 1956 92

DESPRE ROLUL EREDITĂŢII, MEDIULUI ŞI AL EDUCAŢIEI COMUNISTE ÎN FORMAREA PERSONALITĂŢII

ELENA MAFTEI
Cercetător ştiinţific principal
Institutul de ştiinţe pedagogice

I. Ereditatea — premisă importantă pentru dezvoltarea şi formarea omului

In lume, şi cu atît mai mult în lumea însufleţită, nu există nimic încremenit, identic cu sine însuşi, ci există fenomene care se dezvoltă datorită contradicţiilor interne pe care le conţin şi care constituie izvorul „autodezvoltării". Negarea acestor contradicţii inerente organismelor duce inevitabil la căutarea în afara realităţii a mobilului determinant al dezvoltării, la idealism. Concepînd însă dezvoltarea ca pe o „autodezvoltare" ar fi eronat să credem că nu este condiţionată şi influenţată de totalitatea „numeroaselor şi variatelor relaţii", în care organismul se găseşte cu mediul înconjurător.

Copilul, fiind parte a naturii organice aflată pe cea mai înaltă treaptă evolutivă, dezvoltarea acestuia este, de asemenea, un proces condiţionat.

Pentru a înţelege ceea ce este specific dezvoltării copilului, pentru a stabili legile acestei dezvoltări fizice şi psihice, este necesar să cunoaştem, în primul rînd, legile dezvoltării sale biologice, *ereditatea* sa. Să vedem, în cîteva cuvinte, cum trebuie privită problema eredităţii în lumea organică în general.

Existenţa organismului nu este posibilă în afara mediului său corespunzător extern, adevăr subliniat de mulţi gînditori din domenii diferite, în filozofia materialist-dialectică K. Marx şi F. Engels, iar în biologie I. M. Secenov, I. P. Pavlov etc. Caracterul axiomatic al acestor afirmaţii ne obligă să recunoaştem însuşirea organismelor de a se dezvolta şi schimba în condiţii adecvate naturii lor.

In consecinţă, cercetînd „climatul" necesar fiecărui organism, putem cunoaşte însuşirile sale ereditare. Miciuriniştii au fundamentat teza referitoare la faptul că celulele organismului sînt purtătorii însuşirilor ereditare şi că transformarea organismelor ca o consecinţă a schimbării condiţiilor de viaţă, determină şi schimbările ereditare. *Cunoaşterea şi posibilitatea schimbării eredităţii pe cale activă, voluntară, constituie piatra unghiulară a biologiei miciuriniste.* Ereditatea, în accepţia miciuristă, se prezintă sub două aspecte: conservarea a ceea ce este relativ constant şi păstrarea a ceea ce este variabil. Deşi ultima formă a con-

servării nu se observă în toate cazurile, este totuşi firească, deoarece în procesul evoluţiei biologice ereditatea se îmbogăţeşte datorită schimbării condiţiilor de viaţă ale organismelor.

De altfel, fără să recunoaştem ereditatea însuşirilor dobîndite, nu-i posibil să explicăm ştiinţific apariţia în natură a noilor organisme, a noilor însuşiri şi particularităţi ale lor. Acest punct de vedere al biologiei miciuriniste şi-a găsit confirmarea deplină prin teoria pavlovistă referitoare la căile transformării unor reflexe condiţionate în reflexe necondiţionate.

Datele ce duc la cunoaşterea legilor şi condiţiilor de dezvoltare ale organismelor, la înţelegerea eredităţii şi variabilităţii lor, la posibilităţile dirijării conştiente a dezvoltării şi evoluţiei fiinţelor vii conferă învăţăturii miciuriniste un adînc sens teoretic şi o vădită utilitate practică.

Credem că nu greşim dacă susţinem că realizările biologiei miciuriniste prezintă interes nu numai pentru filozofie, fiziologie, dar şi pentru *psihologie* şi *pedagogie,* adică pentru înţelegerea dezvoltării fiinţei umane. Folosirea datelor biologiei miciuriniste pentru înţelegerea şi explicarea unui domeniu atît de complex însă, reclamă o deosebită prudenţă din partea cercetătorului. Atitudinile îndoielnice şi divergenţele care se nasc în legătură cu această problemă necesită o profundă analiză în sensul conturării unui punct de vedere unitar şi cît mai ştiinţific.

Cercetînd literatura sovietică de specialitate avem prilejul să constatăm că părerile ce vizează lămurirea acestei probleme sînt diferite. Uneori, se consideră că învăţătura miciuristă despre ereditate nu are contingenţe cu problema dezvoltării omului, şi cu atît mai puţin, a psihicului său, deoarece legile eredităţii nu se referă la ansamblu, la unitatea lumii organice.

Alteori, se pot întîlni şi afirmaţii de sens contrar, pretextîndu-se că datele esenţiale ale biologiei miciuriniste sînt întru totul aplicabile la dezvoltarea omului — inclusiv la dezvoltarea lui psihică, deoarece însuşirile psihice dobîndite pe cale ontogenetică se transmit şi ele tot ereditar. Considerăm că ambele puncte de vedere sînt insuficient documentate, ca să nu spunem radical eronate. Netemeinicia lor a fost de asemenea relevată tot de unii autori sovietici. E simplu de observat că primele teorii contestă trăsăturile generale şi comune procesului vital al tuturor fiinţelor vii. Asemenea vederi înstrăinează omul de lumea organică în general, ducînd la explicarea idealistă a apariţiei şi evoluţiei acestuia. Ideea că omul este stăpînul naturii, fiind însă parte integrantă a ei, a fost susţinută de F. Engels, în lucrarea sa „Dialectica naturii".

Credem că această interpretare oferă soluţia adecvată înţelegerii *problemei ce ne preocupă.* Deci, *în măsura şi numai în măsura în care* procesul vital al omului se aseamănă cu viaţa altor fiinţe subordonate pe scara biologică, datele biologiei miciuriniste sînt valabile şi pentru explicarea dezvoltării organismului uman.

Utilizarea mecanicistă a acestor date, fără a se avea în vedere specificul şi complexitatea vieţii umane, ar fi desigur o greşeală de neîngăduit. Subliniind deci unitatea legilor biologiei în problema eredităţii tuturor organismelor vii (plante, animale, om), ar fi eronat să considerăm această unitate ca fiind absolută. Ereditatea umană nu este identică cu cea a plantelor şi a animalelor. Specificul eredităţii omului

trebuie căutat, în primul rînd, în caracterul relațiilor sale cu natura și societatea. Transformarea eredității omului constituie ecoul schimbării condițiilor sale de viață și a formelor de adaptare la mediul înconjurător, supus unor permanente fluctuațiuni.

Sistemul nervos și, mai ales, sistemul nervos central este organul cel mai complex și mai evoluat, care condiționează unitatea organismului uman și al acestuia cu mediul înconjurător. E firesc, deci, ca schimbările condițiilor de viață ce au avut loc în procesul evoluției umane să se fi reflectat mai cu seamă asupra sistemului nervos.

De aceea, a studia problema eredității omului înseamnă a cerceta, în primul rînd, activitatea sa nervoasă superioară. I. P. Pavlov și elevii săi s-au preocupat de rezolvarea acestei probleme, profilînd criteriile caracterizării științifice a sistemului nervos animal. Aceste realizări — referindu-se la însușirile cele mai generale ale activității nervoase superioare — sînt semnificative și pentru înțelegerea eredității umane, dacă le utilizăm cu prudență și ținînd seama, în primul rînd, de esența socială a omului.

Fiind necesară pentru toate ființele vii, ereditatea are un rol important și pentru dezvoltarea copilului. Să vedem ce se transmite însă pe cale ereditară. Prin ereditate se transmit *particularitățile biologice și anatomo-fiziologice general umane și individuale.* Este știut și recunoscut faptul că orice nou născut primește prin ereditate trăsăturile specific umane: organizarea fizică, arhitectonica generală a creierului, structura analizatorilor, însușirile funcționale și tipologice ale proceselor nervoase etc. Se transmit, de asemenea, pe cale ereditară primele trebuințe organice, mișcările reflex-instinctive, însușirea funcțională a sistemului nervos de a elabora în cursul dezvoltării ontogenetice infinite și complexe legături temporare, de a reflecta realitatea obiectivă.

Există — așa după cum am arătat — însușiri ereditare general umane, dar există și unele diferențe individuale, concretizate prin anumite particularități morfologice și funcționale care sînt expresia unei anumite structuri interioare a creierului, a analizatorilor etc. Este imposibil de conceput dezvoltarea omului în afara existenței unei organizări anatomo-fiziologice date, în afara anumitor predispoziții, tendințe de dezvoltare. Totalitatea particularităților biologice și anatomo-fiziologice cu care noul născut intră în lume constituie „zestrea" sa ereditară. Subliniem faptul că orice afirmație referitoare la existența eredității psihice independent de cea fiziologică constituie o gravă abatere de la înțelegerea materialist-științifică a acestei probleme. De altfel, e problematic însuși faptul existenței unei anumite eredități psihice (oricît de elementare) fie și în dependență cu cea anatomo-fiziologică, deoarece psihicul este dobîndit și nu înnăscut.

Se poate susține însă în mod categoric că ereditatea exercită o influență deosebită în dezvoltarea și formarea psihicului, a conștiinței umane, deoarece „...psihicul, conștiința etc. sînt produsul superior al materiei (adică al fizicului), o funcție a fracțiunii deosebit de complexe a materiei care poartă denumirea de creier omenesc".[1] *În consecință, psihologilor le revine sarcina de a studia legile dezvoltării proceselor și însușirilor*

[1] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 14, 1954, pag. 221.

psihice ale persoanei, stabilind raportul, gradul dependenței acestora de particularitățile biologice și anatomo-fiziologice ereditare ale organismului. Pedagogii sînt, de asemenea, chemați să găsească cele mai bune metode și procedee prin care, influențînd și transformînd ereditatea persoanei, să formeze profilul uman necesar societății respective, să dezvolte și să realizeze în forma cea mai înaltă „zestrea" ereditară a fiecărui nou născut, utilizînd în acest scop și datele psihologiei științifice. De ereditatea copilului depinde, într-o oarecare măsură, cursul ulterior al dezvoltării sale fizice și evoluția lui psihică. Negarea din punct de vedere teoretic a rolului eredității duce fie la imposibilitatea înțelegerii oricărei dezvoltări, fie la recunoașterea atotputerniciei educatorului de a crea omul după voința sa absolută. Lozinca lansată de pedagogie cu privire la atotputernicia educației a fost probabil necesară în perioada luptei împotriva denaturărilor pedologiei și psihotehnicii burgheze, care, exagerînd rolul „celor doi factori", subaprecia pînă la ignorare importanța educației în procesul dezvoltării și formării omului. În perioada actuală însă, cînd esența antiștiințifică a pedologiei a fost dovedită prin întreaga practică a vieții socialiste, a formării omului nou, credem că această lozincă trebuie oarecum modificată, pentru ca ea să nu devină o frînă a progresului științific, a practicii instructiv-educative. A sublinia rolul hotărîtor al educației în formarea personalității este desigur just, dar a rămîne la formula atotputerniciei educației înseamnă a înțelege în mod dogmatic și metafizic rolul acestui factor. Educația contribuie la formarea omului nu singură ca factor izolat, ci într-un proces complex și unitar de corelație și interdependență cu ereditatea și mediul.

Trebuie să subliniem faptul, desigur negativ, că în ultima vreme, și în țara noastră, în diferitele cercetări desfășurate — fie doar numai indirect — în problema dezvoltării și formării personalității, dacă rolul eredității n-a fost în mod radical și formal negat, el a fost totuși ignorat, fapt ce vine în dezacord cu interpretarea consecvent științifică a problemei; ne referim mai ales la lucrările elaborate sub îndrumarea Institutului de științe pedagogice.[1] Spre a evita cealaltă extremă la fel de dăunătoare și larg răspîndită la noi în trecut, menționăm însă faptul că recunoașterea rolului pe care-l are ereditatea pentru dezvoltarea omului n-are nimic comun cu fatalismul, cu predestinarea ereditară a omului, a „vocației" sale.

Rolul eredității umane este important, dar cu mult mai modest decît ereditatea animală, deoarece modul de adaptare a omului la mediu este specific doar numai lui, este nou și străin lumii animale.[2]

Formele și posibilitățile native de adaptare ale copilului nou născut la mediu sînt insuficiente, nerealizate, acesta fiind absolut neajutorat. Copilul, spre deosebire de animale, trebuie să dobîndească treptat atît formele simple, cît și pe cele mai complexe de adaptare, însușindu-și experiența umană, acumulată de-a lungul istoriei. Ereditatea este o latură pozitivă, conservatoare, dar care duce — după cum am arătat — la un alt aspect calitativ deosebit; capacitatea organismului de a depăși în cursul dezvoltării sale ontogenetice și a procesului de adaptare la mediu

1 Vezi „Munca dirigintelui" (culegere de articole), Editura de stat didactică și pedagogică, 1956.

2 *K. D. Ușinski*, Omul ca obiect al educației, ed. rusă, vol. II, pag. 252—255.

limitele înzestrării ereditare, îmbogățindu-se astfel cu noi însușiri și calități [1] Această plasticitate a sistemului nervos are o mare importanță nu numai pentru schimbarea activității nervoase superioare în procesul evoluției, dar și pentru dezvoltarea ontogenetică, adică pentru dezvoltarea psihică a copilului.

Particularitățile biologice și anatomo-fiziologice ereditare nu rămîn încremenite, ci sînt și ele susceptibile de schimbări în procesul dezvoltării ulterioare a organismului în anumite condiții concrete de viață. „Impresia principală cea mai puternică și care rămîne constantă după ce se studiază activitatea nervoasă superioară prin metoda noastră — scrie I. P. Pavlov — este plasticitatea excepțională a acestei activități și posibilitățile ei uriașe: nimic nu rămîne imobil, nemaleabil, totul poate fi realizat, totul poate fi modificat în bine, sub rezerva creării condițiilor corespunzătoare". [2]

Acest mod dinamic de a înțelege rolul exercitat de ereditate în evoluția fizică și psihică a copilului, deschide perspective largi și firești activității instructiv-educative, dar o face dependentă și de ereditate, impunîndu-i cunoașterea și respectarea legilor ei. Ereditatea oferă omului doar posibilități pentru dezvoltarea și perfecționarea sa continuă, omul fiind *singura ființă care se bucură de o asemenea varietate și bogăție de posibilități.* Pedagogul trebuie să cunoască și să îndrume către o realizare cît mai deplină aceste posibilități, exercitînd asupra copilului influențele instructiv-educative cele mai potrivite. Că educația nu este atotputernică însă ne-o arată faptul că nici un fel de acțiune educativă exercitată asupra maimuței — deci, asupra unor posibilități inferioare — n-ar putea s-o ridice la nivelul dezvoltării psihice umane, ea continuînd să se manifeste în limitele unei activități psihice elementare, inconștiente. Aceasta nu pentru faptul că procedeele și metodele pedagogilor n-ar putea fi din cele mai potrivite, ci pentru că zestrea ereditară a maimuței este incomparabil mai săracă, calitativ deosebită, mai inferioară în posibilități decît aceea a omului.

Subliniind importanța și aspectul calitativ deosebit al eredității umane, menționăm însă faptul că ea nu prestabilește în mod fatal profilul sufletesc al copilului, plafonul dezvoltării sale psihice și deci nici nu impune decît în sens relativ anumite limite ale educabilității. Aceasta, deoarece sistemul nervos uman dispune de un înalt grad de plasticitate, iar pe de altă parte trebuie subliniat faptul că predispozițiile ereditare ale omului au un caracter general, indeterminat, multilateral, polivalent, așa încît pe baza lor se pot forma, în condiții favorabile de mediu și educație, diferite calități și însușiri psihice [3] chiar dacă ele nu sînt totdeauna uniforme în sensul că unele se dezvoltă mai mult, iar altele mai puțin etc., aceasta în funcție nu numai de mediu și educație, ci și de însușirile ereditare.

După cum dintr-un bob de grîu (oricît de bune condiții am crea) nu poate să crească un stejar sau nici măcar un fir de mazăre, dar poate

---

[1] *F. Engels,* Dialectica naturii, Edit. de stat pentru literatura politică, 1954, pag. 212—213.

[2] *I. P. Pavlov,* Experiența a douăzeci de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor. Edit. Acad. R.P.R. 1953, pag. 480.

[3] *K. Marx și F. Engels,* Ideologia germană, 1956, pag. 427—428.

să crească un fir de grîu mai mult sau mai puțin frumos, același lucru — prin analogie — poate fi spus și referitor la ereditatea umană. Aceasta ne dă prilejul să realizăm din om omul (altceva decît dintr-o maimuță), dar nu e mai puțin adevărat, că pe baza uneia și aceleeași ereditățî umane putem realiza valori diferite, în funcție de caracterul condițiilor obiective asigurate. Nici într-un caz însă, nu putem înfăptui și forma ceea ce ereditatea nu oferă ca predispoziție.

În lumina celor menționate mai sus, se cere accentuat și faptul că nu se poate vorbi de un raport adecvat, de o corespondență echivalentă între predispozițiile ereditare și profilul psihologic concret al omului, în absolut toate împrejurările.

Însușirile anatomo-fiziologice ereditare ale copilului constituie posibilități de dezvoltare, dar nu procese și însușiri psihice gata formate. După cît se știe, chiar la plante și animale apar, pe baza aceleeași ereditățî și în condiții diferite de mediu, diferite însușiri și particularități. Adevărul acesta este cu atît mai valabil pentru om, pentru dezvoltarea proceselor și însușirilor lui sufletești. La nașterea copilului nu este scris cu fatalitate ce însușiri ale intelectului, afectivității, voinței, caracterului, temperamentului, intereselor și capacităților va avea și ce anume va deveni în viață. Dacă copilul s-ar fi născut cu însușiri psihice gata formate, prestabilite ereditar, cu forme de activitate și conștiință apriorice — poet sau filozof, stăpîn ori slugă, *atunci nici un fel de dezvoltare și formare în condiții concrete de viață n-ar fi nici posibile și nici necesare.* Deci, nu putem fi nici adepți în sprijinul unei ereditățî fatale, imuabile, atothotărîtoare, după cum nu putem promova, fără a avea conștiința păcatului, nici ideea *atotputerniciei educației.*

Psihologia materialistă, de altfel ca și pedagogia științifică, sprijinindu-se în tratarea acestei probleme pe concepția materialist-dialectică și pe valoroasele tradiții materialiste premarxiste, nu contestă rolul eredității în dezvoltarea și formarea psihică a omului, dar infirmă în chipul cel mai categoric caracterul ereditar al conținutului proceselor și însușirilor psihice.

Să încercăm a lămuri această problemă prin cîteva exemple.

Se știe că organele de simț ale omului, specializate în decursul evoluției sale biologice drept rezultat al procesului de adaptare la acțiunea diferiților excitanți din mediul intern și extern al organismului, se moștenesc ereditar.

Incontestabil că structura analizatorilor, modul lor de a reacționa la excitațiile mediului extern și intern, influențează conținutul, calitatea senzațiilor obținute prin intermediul acestor instanțe senzoriale. Calitatea senzațiilor însă este determinată nu de analizatorii ca atare, ci de obiect, de excitantul ce se reflectă în capul omului, prin mijlocirea organelor de simț. Însușirile ereditare ale organelor receptoare influențează desigur aspectul funcțional al acestora, dar nu prestabilesc în mod absolut gradul dezvoltării ulterioare a sensibilității lor. Conținutul senzațiilor, sensibilitatea organelor receptoare, după cum ne arată viața practică a oamenilor, depinde de condiții obiective, care nu sînt prevăzute în „zestrea" ereditară a omului, fapt confirmat și prin cercetările unor psihologi sovietici (B. M. Teplov, B. G. Ananiev ș.a.). Copilul de asemenea nu vine pe lume cu forme apriorice de gîndire și conștiință. În realitate, gîndirea copilului de la senzorial la logic (senzațiile, percepțiile, reprezentările, noțiunile, judecățile, raționamentele sale concrete) se formează și se dezvoltă prin activitatea sa de cunoaștere, prin reflectarea realității obiective în creierul său, prin transformarea acestei realități în fapte psihice, de conștiință. În cazul cînd, apreciind comparativ, rezultatele sînt diferite, aceasta credem că se datorește diferențelor de ereditate și mai ales de mediu, de educație și instrucție ale copiilor.

Copilul, de asemenea, primește ereditar organul articulator-kinestezic, indispensabil pentru însușirea limbajului, dar aceasta nu înseamnă că și particularitățile concrete ale limbajului (limbajul propriu-zis) le-a primit tot pe această cale. Se pot face aceleași constatări și relativ la dezvoltarea însușirilor psihice umane: temperament, caracter, capacități, interese etc.

Înnăscute pot fi de exemplu unele particularități ale sistemului nervos: neechilibrul funcțional al proceselor nervoase, lipsa lor de rezistență, de mobilitate etc. Aceste însușiri ereditare ale sistemului nervos pot condiționa și influența, fără îndoială, procesul de formare a voinței, caracterului, temperamentului, capacităților, intereselor umane. Cercetînd însă numai fondul ereditar, va fi greu, dacă nu chiar imposibil, să știm ce calități concrete de caracter, temperament etc. va avea copilul respectiv *Ereditatea constituie un însemnat factor explicativ al problemei ce ne preocupă, dar nu constituie cheia înțelegerii întregii problematici a devenirii omului.*

Unele aspecte ale afectivității omului, de asemenea, sînt condiționate ereditar, fapt exprimat mai ales prin acele forme primare legate de trebuințele organice, prin expresivitatea mimică și pantomimică observată la om în stări de frică, bucurie, tristețe, furie etc. După cum observă și Ch. Darwin în lucrarea sa „Exprimarea emoțiilor la om și animale", există unele trăsături comune omului și animalelor în ceea ce privește exprimarea, afectelor și emoțiilor primare, ceea ce confirmă caracterul lor ereditar, înnăscut. Cu toate acestea, ar fi greșit să considerăm conținutul și multitudinea formelor de conținut a afectivității umane ca fiind condiționate exclusiv ereditar. „Zestrea" ereditară, de asemenea, este necesară omului, mai ales pentru dezvoltarea capacităților sale, însă trebuie să spunem că ea nu poate prestabili nici sensul și cu atît mai puțin limita de evoluție concretă a acestora. De exemplu, deși structura organului vocal este înnăscută, ea poate facilita dezvoltarea mai multor capacități: muzicale, oratorice etc. Totuși, nu numai de acest „datum" ereditar în stare potențială, nerealizată, va depinde dezvoltarea concretă a acestor capacități, ci și de alte condiții obiective. Copilul se naște cu posibilități de dezvoltare a unor calități de voință, caracter, care influențează, în general, procesul realizării lor. Admițînd acest adevăr evident, ar fi eronată credința în existența unor predispoziții ereditare ce duc inevitabil la aspecte concrete de conținut, la trăsături de caracter: lenea, perseverența, ipocrizia, bunătatea ș.a.

Din cele cîteva exemple relatate mai sus, *putem conchide că nu există în absolut toate cazurile o corespondență adecvată între conținutul proceselor și însușirilor psihice,* inerente omului — drept rezultat al dezvoltării sale concrete — și predispozițiile ereditare, potențiale, neefectuate, adică între *posibilitate și realitate* ca să ne exprimăm prin prisma acestor categorii filozofice.

Desigur, *în ceea ce privește bogăția înzestrării ereditare, există unele deosebiri între oameni.* Se știe că oamenii nu vin pe lume cu posibilități identice și nici în condiții sociale identice. Între ei există și deosebiri ereditare, dar ar fi eronat să reducem toate deosebirile dintre oameni la cele ereditare. Principiul socialist de viață impune sistemul diferențiat de remunerare a oamenilor după cantitatea și calitatea muncii, după capacitatea fiecărui om. Se subînțelege deci că V. I. Lenin preconizează ideea inegalității oamenilor sub aspectul valorii lor, din punctul de vedere al capacităților. De realitatea obiectivă nimeni nu poate face practic abstracție. Important este însă modul cum explicăm realitatea. A căuta numai în ereditate, și în primul rînd în aceasta, cauza deosebirilor psihice dintre oameni este o greșeală. Ele trebuie căutate mai întîi în condițiile vieții fiecărui om. Diferențele individuale concrete între oameni, pe care le întîlnim în viață nu pot fi apreciate numai și în toate cazurile ca exprimînd anumite gradații, în ceea ce privește înzestrarea lor ereditară. Aceasta nu înseamnă, însă, că ereditatea nu valorează nimic pentru dezvoltarea și formarea omului și că ea poate și trebuie să fie ignorată de *pedagogi.* Pedagogul are datoria să cunoască și „zestrea" ereditară a fiecărui copil în parte, posibilitățile acestuia, pentru a ști ce și cum trebuie

să le realizeze şi să le sporească. Această sarcină a pedagogului — de altfel ca şi a psihologului — este una din cele mai grele şi în aprecierea posibilităţilor copilului adeseori pot avea loc erori costisitoare pentru dezvoltarea sa ulterioară. Chiar în cazul cînd constatăm că datele eredităţii nu-s prea favorabile pentru dezvoltarea copilului, n-avem dreptul să-l privim cu pesimism, deoarece însăşi ereditatea poate fi transformată sub influenţa mediului în care se găseşte şi evoluiază organismul uman. În consecinţă, nu putem aprecia just rolul eredităţii fără analiza unui alt factor de care, de asemenea, depinde procesul dezvoltării şi al formării omului şi anume, *mediul înconjurător.*

II. Rolul mediului înconjurător în dezvoltarea şi formarea personalităţii

Utilizăm noţiunea de mediu într-un sens larg, multilateral, încercînd să cuprindem în conţinutul ei acele condiţii şi împrejurări exterioare mai importante, de care este legată viaţa şi dezvoltarea omului. Referindu-ne numai la mediul extern, atribuim acestei noţiuni o dublă semnificaţie, care exprimă realitatea obiectivă: *mediul natural şi social,* subliniind îndeosebi rolul *mediului social.*

Este evident că pentru existenţa şi dezvoltarea omului sînt necesare o serie de condiţii ale mediului natural, fără de care este suprimată existenţa organismului. Dar nu numai mediul natural constituie condiţia fără de care nu poate exista viaţa şi dezvoltarea omului, ci şi mediul social, căruia îi revine un rol chiar şi mai important, deoarece existenţa şi evoluţia omului nu este posibilă în afara societăţii. Lumea înconjurătoare este absolut necesară pentru dezvoltarea copilului, pentru formarea intelectului, voinţei, imaginaţiei, limbajului şi activităţii sale, pentru structurarea însuşirilor psihice — caracter, temperament, capacităţi, interese etc. Karl Marx subliniază nu numai rolul eredităţii în dezvoltarea şi formarea omului, ci accentuează importanţa pe care o au mai ales fenomenele, condiţiile lumii înconjurătoare.[1] Deşi omul se naşte cu posibilităţile indispensabile pentru dezvoltarea limbajului, acestea ar rămîne nerealizate dacă omul n-ar trăi în societate. Ca şi P. F. Lesgaft, care remarcă acest aspect al problemei, un alt mare pedagog rus, K. D. Uşinski, relevă aportul mediului social în dezvoltarea multilaterală a omului, conchizînd că înlăturarea acestuia din societate înseamnă moartea sa. De altfel, nici nu e nevoie să recurgem prea mult la autoritatea diferiţilor gînditori pentru a demonstra valabilitatea unor fapte înţelese şi acceptate din viaţa de toate zilele a oamenilor. Invocăm uneori prestigiul marilor gînditori nu numai pentru confirmarea ori justificarea celor relatate, cît mai ales dintr-un exces de admiraţie pentru pregnanţa şi înţelepciunea cu care au fost spuse aceste adevăruri evidente. Se ştie, chiar dacă nu se recunoaşte totdeauna, că mediul, condiţiile vieţii, relaţiile sociale influenţează profund dezvoltarea omului, formarea voinţei, raţiunii, caracterului, intereselor sale. De apartenenţa omului la o anumită clasă socială, la un anumit tip de societate, depinde nu numai orientarea ideologică a acestuia, cît mai ales profilul său moral. *În consecinţă, orien-*

1 *K. Marx şi F. Engels,* Ideologia germană, 1956, pag. 151.

tarea, conținutul și nivelul valorificării posibilităților ereditare ale fiecărui copil vor depinde de condițiile istorico-sociale în mijlocul cărora acesta trăiește și acționează, de condițiile materiale, de cerințele și nivelul vieții sociale respective.[1]

Pentru ca posibilitățile native ale omului să se transforme în realități concrete, sînt necesare condiții sociale favorabile. Trăind în cadrul unui complex de condiții optime, omul are prilejul să-și dezvolte armonios și multilateral capacitățile sale.[2] Dacă aceste condiții de viață ale omului sînt nefavorabile, el rămîne pradă ignoranței, se dezvoltă neomogen, neputînd depăși această dezvoltare adesea „unilaterală", „deformată".[3]

Absența unui climat social optim, necesar înfloririi capacităților și talentelor umane, a alimentat pesimismul ideologilor burghezi dispuși să promoveze drept adevăr falsa iluzie referitoare la înzestrarea minoră și sărăcia spirituală a oamenilor muncii. Neconsistența și falsitatea acestor sumbre aprecieri au fost confirmate de practica vieții organizată pe baze socialiste. În noile condiții de viață create de regimul democratic al lumii socialiste s-au dezvoltat în toată amploarea și frumusețea numeroase talente și s-au format cadre capabile în toate domeniile vieții, cadre recrutate din rîndurile celor oropsiți și depreciați în trecutul de neagră exploatare.

Capitalismul a înmormîntat și umbrit multe talente existente în rîndurile muncitorilor și țăranilor, talente ce s-au stins necunoscute de nimeni, sub jugul greu al suferinței, al desnădejdii sociale.

Subliniind în mod just importanța mediului în dezvoltarea și formarea ființei umane, ar fi o greșeală să apreciem mediul social ca pe o categorie imuabilă, care impune omului resemnarea, pasivitatea. În realitate, nu există mediu neschimbător, veșnic același, deoarece omul reflectă și acționează conștient asupra influențelor mediului. Concomitent cu schimbarea mediului sub acțiunea omului se schimbă însăși natura acestuia, sentimentele, concepțiile, înfățișarea sa morală etc. În viață, „Împrejurările formează deci oamenii, în aceeași măsură în care oamenii creează împrejurările".[4] Învățătura marxistă despre om și mediu, nu numai că atribuie omului puterea hotărîtoare în transformarea revoluționară a mediului istorico-social — „oamenii singuri își formează istoria" —, dar fundamentează științific procesul dezvoltării omului ca „autodezvoltare".

Materialiștii francezi (C. A. Helvetius, D. Diderot), după cum și socialiștii utopiști (Ch. Fourier, H. Saint-Simon, R. Owen), n-au putut înțelege tocmai acest rol al omului de a influența mediul social și de a schimba acest mediu în mod activ, revoluționar. Ei se mișcau într-un „cerc vicios", susținînd că, pentru a schimba caracterul uman, e necesară schimbarea mediului — schimbare realizabilă pe calea educației, singura în măsură să transforme conștiința oamenilor. La aceste întrebări, care frămîntau mințile materialiștilor mecaniciști și ale socialiștilor utopiști răspunde cu mult mai tîrziu gîndirea materialist-științifică. Învățătura marxist-leninistă condamnă înțelegerea ființei umane ca pe un rezultat

[1] *K. Marx și F. Engels*, Opere, vol. III, ed. rusă, pag. 666—667.
[2] *K. Marx și F. Engels*, Ideologia germană, 1956, pag. 277, 428.
[3] Ibidem, pag. 277—278.
[4] *K. Marx și F. Engels*, Ideologia germană, 1956, pag. 35.

pasiv al capriciilor şi influenţelor exercitate de mediul exterior. Mediul social — în accepţia filozofiei marxist-leniniste — nu constituie o realitate eternă, imuabilă, ci o categorie care se schimbă prin „practica revoluţionară" a oamenilor.[1] Ideea practicii revoluţionare ca fiind singura cale eficace pentru schimbarea mediului social este nouă şi constituie esenţa învăţăturii marxist-leniniste.

Restructurarea revoluţionară a vieţii pe baze socialiste a creat noi condiţii şi perspective pentru dezvoltarea armonioasă, multilaterală a personalităţii. Sistemul socialist înseamnă sistemul umanismului consecvent care, eliberînd pe om, i-a redat demnitatea sa umană, bucuria de a trăi, libertatea de a munci şi creea. Pentru lumea socialistă dezvoltarea multilaterală a omului constituie o sarcină importantă şi o condiţie esenţială a construirii unei vieţi noi — condiţie ce reflectă însăşi legile obiective de dezvoltare ale societăţii socialiste. Energia omului eliberat de exploatare este canalizată şi spre activitatea de folos obştesc, activitate prin intermediul căreia se conturează profilul psihologic al noului ideal de om — principialitatea, atitudinea critică şi autocritică, finalitatea în acţiuni, profunzimea, modestia, bărbăţia şi eroismul, iniţiativa etc.

Conştiinţa omului nou se realizează şi concretizează în înfăptuiri, se exprimă mai ales în atitudinea acestuia faţă de muncă. Or, capacităţile, talentele — după întemeiata convingere a scriitorului Maxim Gorki — sînt create de sentimentul dragostei faţă de muncă; aceasta generează talente vii, realizează adevăratele valori umane în toate domeniile de activitate: cultură, tehnică, politică, artă, ştiinţă etc.

Pentru a înţelege profunzimea acestui adevăr putem cerceta biografiile marilor personalităţi (M. Eminescu, N. Grigorescu, George Enescu, L. N. Tolstoi, M. V. Lomonosov, I. P. Pavlov, Shakespeare, Goethe, Rembrandt, Bach ş.a.) care au desfăşurat o muncă uriaşă, perseverentă în toată viaţa lor. În noul climat socialist asistăm la o înflorire a talentelor şi valorilor sociale în proporţie de masă. Acest lucru începe să fie din ce în ce mai adevărat şi despre patria noastră, unde asistăm la o revoluţie culturală permanentă: aproape a fost lichidat analfabetismul, s-a mărit simţitor numărul elevilor şi al studenţilor, se tinde către generalizarea învăţămîntului de 7 ani şi a învăţămîntului mediu de 11 şi chiar 12 ani, creşte mereu tirajul cărţilor şi al revistelor, spectacolele sînt din ce în ce mai bune, mai frecventate, iar educaţia fizică şi sportul cunosc o mare extindere.

În societatea socialistă, milioane de muncitori din fabrici şi de pe ogoare se îngrijesc să sporească bogăţiile patriei lor, se străduiesc să ridice productivitatea muncii pe calea raţionalizării şi mecanizării proceselor de producţie, pe calea perfecţionării continue a metodelor de muncă, fapt care contribuie la dezvoltarea şi formarea lor psihică. Omul se naşte, trăieşte şi se dezvoltă numai în societate. Trăind în societate, omul cunoaşte lumea înconjurătoare, valorile spirituale concretizate în rezultatele muncii celorlalţi, în tehnica creată de aceştia, în ştiinţă, literatură, artă

[1] *K. Marx şi F. Engels*, Opere alese, Edit. de stat pentru literatura politică, vol. II, ediţia a II-a, 1955, pag. 438.

și prin „însușirea acestor forțe“ [1] își desăvîrșește natura, își realizează „zestrea“ sa ereditară, dobîndind o înaltă utilitate socială.

În societatea capitalistă, unde natura relațiilor sociale frînează interesele și năzuințele oamenilor muncii, transformîndu-i în sclavi ai mașinii, deformîndu-i sub aspectul fizic și moral, nici nu poate fi vorba de o dezvoltare multilaterală a acestora. În lumea capitalistă, unde omul este un simplu anonim privat de libertatea reală, unde are loc identificarea „legală“ a valorii omului cu valoarea capitalului pe care-l deține, nu este posibilă cultivarea unor înalte calități omenești în toată accepțiunea cuvîntului. Aceste calități se pot forma cu adevărat numai în societatea fără clase antagoniste și interese opuse între stat și individ, deoarece însești legile obiective de dezvoltare a acestei lumi impun pregătirea multilaterală a omului, desăvîrșirea ființei sale.

Este necesar să amintim însă, că nu numai mediul istorico-social (în sensul larg și general al acestei noțiuni), dar și ambianța restrînsă, apropiată, exercită un rol deosebit în formarea omului. Mediul copilului nu este constituit numai din elementele mediului natural, din relații și fenomene de producție, limbă și fenomene suprastructurale; cultura, ideologia, știința etc., dar înainte de orice, este constituit din cei care-l înconjoară și se îngrijesc de viața lui, creîndu-i posibilități și condiții de dezvoltare și formare.

Ambianța intimă a copilului, familia acestuia, exercită un rol important în dezvoltarea moralității, voinței, caracterului și intereselor lui. [2]

Relațiile dintre părinți și mai ales posibilitățile lor materiale și culturale, prezența ori lipsa altor copii, modul de viață a familiei, ordinea și disciplina stabilită în cadrul ei, interesele, năzuințele, trăsăturile de caracter ale părinților — toate aceste condiții influențează dezvoltarea copilului. La aceste constatări teoretice generale pot fi adăugate infinite exemple din viață, care să le confirme. Noi vom relata doar cîteva date din constatările unor pedagogi de seamă.

P. F. Lesgaft, studiind cu o deosebită subtilitate psihologică rolul exercitat de familie în formarea trăsăturilor de caracter ale școlarilor, ne arată cum lecțiile practice de ipocrizie pe care părinții le oferă copiilor îi pregătesc pentru o viață plină de falsitate și ipocrizie.

De asemenea, V. G. Belinski subliniază consecințele nefaste spre care duce asprimea și severitatea prin care tatăl înstrăinîndu-se sufletește de copiii săi, cultivă firea lor retrasă, interiorizată. În cadrul aceleași preocupări Jean Jacques Rousseau, referindu-se la dezvoltarea capriciilor infantile în condițiile unei educații greșite, constată că nu părinții care lasă copiii să plîngă, ci acei care încearcă să-i împace stimulează capriciile lor.

Fiind un adînc cunoscător al sufletului infantil, A. S. Makarenko remarcă cu multă sensibilitate că psihicul copilului, conștiința acestuia sînt influențate chiar și de cele mai nesemnificative amănunte, impresii de viață pe baza cărora se conturează profilul sufletesc, personalitatea copilului.

Dintre toți membrii familiei, rolul cel mai important în formarea copilului revine desigur mamei — „educatoarea naturală“, cum o denumește din sentimente de înaltă prețuire N. K. Krupskaia.

Pentru ca formarea copilului să se desfășoare în condiții favorabile, trebuie să existe o strînsă unitate între mediul familial și cel social în sensul larg al cuvîntului. În lumea socialistă, această unitate dintre

[1] *K. Marx și F. Engels*, Ideologia germană, 1956, pag. 67—68.
[2] *K. Marx și F. Engels*, Ideologia germană, 1956, pag. 34.

mediul familial şi cel larg social s-ar părea că se efectuează de la sine, oamenii fiind legaţi printr-un consens de idealuri şi năzuinţe comune. Totuşi, după cum avem prilejul să ne convingem cercetînd faptele ce ne sînt uşor accesibile, — realităţile din ţara noastră — această unitate nu se realizează în chip spontan, ci implică eforturi, pricepere, răbdare şi o grijă deosebită. Unele vestigii ale trecutului reînvie şi se manifestă cu o frecvenţă destul de semnificativă în mentalitatea unor părinţi. De altfel, aceste rămăşiţe ale trecutului în conştiinţa oamenilor se resimt încă — ce-i drept, într-o măsură mai mică — şi în Uniunea Sovietică. Dar, şi în această privinţă situaţia de la noi este întrucîtva diferită de aceea din Uniunea Sovietică. Asupra copiilor noştri se exercită uneori, mai ales în familie, o influenţă negativă, în sensul misticismului religios şi al idealismului în general. Desigur, noul în educaţie este în dezvoltare şi inevitabil va învinge. Totuşi, deocamdată existenţa influenţelor negative impune muncii educative o orientare atentă şi înţeleaptă în sensul neutralizării influenţelor negative exercitate de părinţi asupra copiilor, după cum şi în sensul primenirii conştiinţei acestora şi reeducării lor într-un spirit de largă înţelegere ştiinţifică a vieţii.

Mediul social, împrejurările şi cazurile de viaţă deţin o deosebită valoare formativă, deoarece acţionează direct asupra fiinţei umane. Încă de timpuriu, copiii observă natura, încep să înţeleagă diferitele aspecte şi fenomene ale existenţei sociale şi, încetul cu încetul, maturizîndu-se şi sub aspectul moral şi spiritual, devin şi ei participanţi activi ai acestei vieţi. Astfel, copiii îşi formează o reprezentare complexă asupra mediului social înconjurător, ceea ce contribuie cu un coeficient sporit la formarea atitudinii lor faţă de lume şi viaţă, iar din punct de vedere psihologic la structurarea afectivităţii, intereselor şi a tuturor celorlalte însuşiri sufleteşti. Chiar şi din aceste date sumare şi extrem de generale, pe care le-am prezentat, se desprinde în chip evident rolul esenţial pe care-l are mediul social în formarea personalităţii. Cu toate acestea, ar fi greşit să apreciem rolul mediului ca fiind hotărîtor în formarea personalităţii sau ca acţionînd independent de ceilalţi factori — ereditate, educaţie. Relativitatea influenţei mediului se confirmă prin observaţiile empirice de fiecare zi. Aşa, de exemplu, se ştie că pot fi deosebiţi, din punct de vedere al capacităţilor, intereselor, caracterului şi conduitei în general, copiii care trăiesc şi se dezvoltă în condiţii similare de viaţă, în aceeaşi familie, cu aceiaşi părinţi. *Pentru a nu greşi în interpretarea acestor fapte e bine să apreciem influenţa mediului nu ca pe o influenţă mecanică, ci ca pe ceva complex, dinamic, ce se reflectă în conştiinţa copiilor. Vom dezlega secretul diversităţii acestor cazuri, numai dacă luăm în consideraţie şi atitudinea copilului faţă de influenţele exterioare, comportarea celor din jur faţă de copil şi a copilului faţă de ei.*

In acest caz, şi cunoaşterea eredităţii copilului vine cu un anumit spor explicativ, deoarece prin ereditate se transmit nu numai însuşiri ale părinţilor, ci şi ale unor generaţii ceva mai îndepărtate şi apoi însăşi ereditatea fiecărui copil impune şi ea o anumită selecţie a influenţelor exercitate de mediu, respingînd pe cele ce nu-i sînt proprii. Mediul copilului este schimbat, în primul rînd, prin activitatea practică, conştientă a adulţilor. Relativ la această problemă, N. A. Dobroliubov scrie cu adevărat temei că generaţiile tinere se găsesc sub influenţa generaţiilor

mature, fără a se împiedica prin această dependență dezvoltarea rațională, și liberă a copiilor.[1] Desigur, această situație este valabilă atunci cînd generațiile de vîrste diferite sînt legate toate printr-o comunitate de idei, sentimente, aspirații și idealuri sociale și atunci cînd rolul exercitat de cei maturi asupra celor tineri sau copii și-a găsit expresie adecvată, ponderea și înțelepciunea necesară, respectul față de personalitatea copilului și a tînărului. Trebuie subliniat însă că nu numai cei maturi schimbă climatul de viață al copilului, dar că și acesta la rîndul său influențează procesul transformării condițiilor sale de existență. Cînd procesul dezvoltării copilului se desfășoară însă întîmplător și fără îndrumarea necesară din partea adulților, copilul poate dobîndi uneori și un profil psihologic străin celui idealizat de societatea respectivă în care acesta trăiește și acționează.

Deși eredității, mediului social și în special mediului socialist îi revine un rol considerabil în procesul formării personalității, totuși, în cadrul acestui proces complex, hotărăște nu fiecare factor apreciat izolat, ci interdependența și interacțiunea tuturor acestor factori, unitatea lor, în cadrul căreia prioritatea decisivă revine *educației comuniste.*

III. Importanța hotărîtoare a educației comuniste în formarea și desăvîrșirea personalității

Sistemul organizat al educației ca și mediul larg socialist formează psihicul și conștiința oamenilor aproximativ în același sens. De aceea este necesar să stabilim, în primul rînd, deosebirea dintre educație și influențele exercitate de mediul social. Această deosebire rezidă în faptul că educația are un caracter organizat, o finalitate mai precisă și este realizată prin intermediul unor persoane pregătite special pentru munca de influențare activă și conștientă a omului.

Influențele mediului social, deși dețin un rol important în formarea omului, totuși au (ce-i drept mai puțin sensibil în mediul socialist) un caracter întîmplător, neorganizat și dirijat conștient. În mediul socialist „totul educă — scrie marele pedagog A. S. Makarenko — lucrurile, fenomenele, dar în primul rînd și în cea mai mare măsură, oamenii. Între aceștia, primul loc îl ocupă părinții și educatorii." [2]

Educația bine organizată este condiția indispensabilă pentru traducerea în viață și realizarea posibilităților native ale fiecărui copil, este calea cea mai eficientă pentru a îmbogăți viața spirituală a acestuia cu noi aspecte și valori, adică mijlocul de a înălța pe copil de la natură la cultură. Evoluția psihică a copilului nu se realizează în chip spontan, în planul autodezvoltării unor forme apriorice de conștiință, ci în cadrul unei activități concrete și în primul rînd a celei instructiv-educative. Într-adevăr, copilul este predispus să se dezvolte fizic și psihic, dar *predispoziția spre dezvoltare nu este un proces identic cu dezvoltarea însăși.*

Cunoașterea lumii exterioare, însușirea de către copil a experienței de viață, a valorilor științifice și culturale, create de poporul său și de

---

[1] *N. A. Dobroliubov,* Despre importanța autorității în educație. Opere pedagogice. —limba rusă — 1949, pag. 133—134.

[2] A. S. *Makarenko,* Cartea pentru părinți, Editura didactică și pedagogică, 1954, pag 14.

întreaga omenire, constituie un proces activ, conştient organizat de adulţi, care dirijează relaţiile copilului cu viaţa şi realitatea obiectivă.

Dezvoltarea şi formarea copilului are loc în anumite condiţii sociale de care şi depinde. *Educaţia este o categorie de ordin social, o funcţie permanentă a societăţii, care-şi schimbă obiectivele, conţinutul, metodele şi formele de organizare concomitent cu schimbarea relaţiilor sociale.* O dată cu scindarea societăţii în clase sociale, educaţia a dobîndit şi ea un caracter de clasă.

Clasele exploatatoare au folosit de-a lungul istoriei instrucţia şi educaţia ca mijloc eficient de întărire şi menţinere a dominaţiei lor, ca formă comodă de privaţiune spirituală şi culturală a maselor, în scopul de a le atrofia acuitatea cognitivă, de a le subjuga.

Proletariatul fiind o clasă viguroasă şi progresistă, *sfarîmă vechea orînduire socială, creînd condiţii favorabile desăvîrşirii omului.*

Noua şcoală democratică, educatorii de tip nou sînt chemaţi să sădească în sufletul tineretului cele mai frumoase calităţi şi însuşiri umane [1], înarmîndu-l cu cunoştinţele ştiinţifice necesare, deoarece tineretului îi revine misiunea de a zidi viaţa cea nouă.[2]

Clasicii marxism-leninismului, ridicînd problema dezvoltării multilaterale a capacităţilor fizice şi intelectuale ale omului societăţii socialiste, privesc aceste aspecte într-o unitate indisolubilă. Omul evoluat intelectual, dar slab fiziceşte, ca şi omul dezvoltat fiziceşte, dar lipsit de orizontul intelectual necesar, nu poate fi idealul omului nou. Ideea marxist-leninistă relativă la unitatea dezvoltării fizice şi intelectuale a omului ca o necesitate izvorîtă din realitatea vieţii socialiste, este reflectată şi în cercetările lui I. P. Pavlov şi ale elevilor săi, referitoare la integritatea şi interdependenţa tuturor părţilor şi funcţiilor organismului, la unitatea dezvoltării fizice şi psihice.

Intr-adevăr, *educaţia fizică* constituie o garanţie a sănătăţii şi tenacităţii organismului, condiţie esenţială în pregătirea tinerei generaţii pentru munca de producţie, pentru activitatea creatoare multilaterală. Educaţia fizică just organizată ajută, de asemenea, dezvoltarea proceselor şi însuşirilor intelectuale, afective şi de voinţă, corespunde întregului proces al activităţii vitale şi necesităţii interne de dezvoltare a organismului infantil. Educaţia fizică şi sportul în general, avînd o justificată importanţă psihologică şi pedagogică, trebuie introduse şi practicate în toate instituţiile de copii şi tineret din ţara noastră, bineînţeles, găsind măsura raţională, evitînd excesul care poate fi chiar mai dăunător decît nepracticarea lor.

De însemnătate majoră pentru dezvoltarea multilaterală a omului este, mai ales, *educaţia intelectuală.* Prin aceasta se înţelege dezvoltarea gîndirii copilului, înarmarea acestuia cu o concepţie ştiinţifică despre lume şi viaţă, cu cunoştinţele necesare, ceea ce contribuie la formarea capacităţilor intelectuale ale acestuia. Năzuinţa continuă de a şti cît mai mult şi mai profund, *de a cunoaşte marile valori pe care le-a creat omenirea întreagă,* constituie sarcina principală ce revine tineretului.[3] Fără

[1] *M. I. Kalinin,* Despre educaţia comunistă, Edit. P.M.R., 1949, pag. 43.
[2] *V. I. Lenin,* Sarcinile uniunilor tineretului, 1953, pag. 18.
[3] Idem pag. 15—16, 27—28.

cunoașterea profundă și respectarea valorilor create de ome în cele mai diferite domenii de activitate nu se poate stru adevăratului intelectual de tip nou.

Pedagogia consecvent științifică recunoaște nu numai *tatea dintre educația fizică și intelectuală a copiilor,* ci se să o realizeze practic.

Pentru concretizarea acestei sarcini educative s-au s.răduit și A. S. Makarenko și M. I. Kalinin prin întreaga lor activitate pedagogică. Această sarcină obiectivă se impune cu o deosebită ascuțime mai ales în etapa actuală de dezvoltare a societății socialiste, iar una din căile de realizare a ei este *învățămîntul politehnic.* Necesitatea legăturii învățămîntului cu activitatea în producție a devenit o problemă de mare actualitate, ea preocupînd atît pe pedagogii din U.R.S.S. cît și pe cei din țara noastră, fiind o cale concretă și operativă de formare multilaterală a tineretului. În acest domeniu, trebuie să spunem însă deschis că pînă acum s-a realizat extrem de puțin.

Școala noastră trece în legătură cu această problemă printr-o perioadă anevoioasă, plină de nădejdi și de riscuri. Își caută calea cea mai potrivită de politehnizare a învățămîntului, de legare a învățămîntului cu munca în producție. În consecință, se și resimt unele realizări, ce-i drept foarte modeste, dar în același timp se întrevăd și unele perspective pe care firește timpul și experiența le va face cunoscute tuturor, chiar și celor care din anumite ticuri de autoritate refuză acum să le vadă. N-avem prilejul în acest articol să adîncim punctul nostru de vedere. Subliniem însă necesitatea de a se evita tendința de profesionalizare a elevilor, de ignorare a principiilor didactice generale, de subapreciere a datelor psihologiei, a particularităților individuale de vîrstă și de sex în organizarea acestui început de politehnizare a școlii, tendința de îngrădire a activității elevilor în producție după specificul regiunii în care se găsesc. Lipsa unei finalități conștiente, caracterul uneori vădit empiric al măsurilor întreprinse, sprijinul încă puțin sensibil oferit de pedagogii noștri întîrzie roadele acestor pozitive străduințe.

Învățămîntul politehnic, fiind un mijloc de formare multilaterală a personalității dobîndește în această etapă semnificația unei necesități vitale, așa încît eforturile de organizare și extindere a acestuia sînt legitim îndreptățite.

Subliniem, totodată, faptul că unitatea educației fizice și intelectuale, ce tinde să fie realizată prin învățămîntul politehnic, deși constituie aspectul esențial în dezvoltarea multilaterală a omului, totuși nu este suficient. În strînsă legătură cu educarea concepției comuniste, elevii trebuie să fie educați și în spiritul moralei comuniste, al patriotismului și internaționalismului proletar, al atitudinii socialiste față de muncă și proprietatea obștească, al disciplinei conștiente, al cinstei și dragostei de adevăr, al spiritului de colectiv etc. În țara noastră se acordă o grijă deosebită pentru educația morală a tinerei generații, dar această preocupare se cere mereu sporită, *deoarece societatea noastră socialistă, mai mult ca oricare altă societate, are nevoie, în primul rînd, de oameni cu o înaltă și distinsă ținută morală.* În ceea ce ne privește, nu putem fi decît în admirația unei înțelepciuni purificate printr-un scrupulos filtru moral al conștiinței.

Nu numai educaţia morală, dar şi *educaţia estetică* este, de asemenea, o latură importantă pentru dezvoltarea multilaterală a omului. Omul care doreşte să se bucure de frumuseţile artei, trebuie să fie profund instruit în domeniul creaţiilor artistice.[1] Această sarcină practic nu se poate realiza decît pe calea unei educaţii artistice desfăşurate sistematic.

Menţionăm faptul că există o strînsă interdependenţă şi unitate între toate laturile educaţiei multilaterale, aşa încît prezentarea lor separată este doar un artificiu metodic.

De exemplu, în procesul educaţiei fizice, şcoala deprinde pe elevi cu executarea unor mişcări corecte şi frumoase, în procesul educaţiei intelectuale îi familiarizează cu diferitele opere din domeniul artistic, în sistemul educaţiei estetice se adîncesc şi se lărgesc cunoştinţele despre artă, se apreciază din punct de vedere estetic cele mai de seamă opere de artă, se cultivă în sufletul copiilor sentimentul pentru frumos, emotivitatea artistică, aprecierea frumosului concretizat în viaţă, existent în natură şi realizat în creaţiile artistice ale omului. Aceeaşi legătură poate fi constatată între toate laturile educaţiei comuniste.

Dezvoltarea multilaterală (fizică, intelectuală, morală, estetică) a omului este o exigenţă impusă de condiţiile obiective de dezvoltare ale societăţii socialiste, care fac ca această educaţie multilaterală a omului de tip nou să fie necesară şi posibilă. Pentru a realiza cu succes această sarcină se cere ca în sistemul acţiunilor şi influenţelor educative, pedagogii să ţină seama şi de un alt aspect al problemei şi anume, de *legile dezvoltării elevilor în raport cu particularităţile lor de vîrstă şi individuale.*

Din nefericire, trebuie arătat că psihologia şi pedagogia (ne referim la ţara noastră) a studiat insuficient problema particularităţilor de vîrstă şi individuale ale copiilor, ceea ce credem că a şi frînat succesul în munca pedagogică.

Concomitent cu dezvoltarea fizică a copilului, se dezvoltă şi psihicul său, însă dezvoltarea şi mai ales formarea psihică a acestuia trebuie influenţată de acţiunile sistematice, organizate ale instrucţiei şi educaţiei, exercitate asupra predispoziţiilor ereditare cu care copilul vine pe lume în anumite condiţii istorico-sociale. Cu toate acestea, ar fi eronat să identificăm predispoziţia către dezvoltare cu dezvoltarea însăşi, iar dezvoltarea cu educaţia. Aceste procese se află însă într-o strînsă unitate. *După cum nu se poate presupune dezvoltarea şi schimbarea organismului infantil în afara predispoziţiilor de dezvoltare şi independent de influenţele şi acţiunile educative ale societăţii, de asemenea, nu poate fi concepută nici educaţia în afara proprietăţilor de dezvoltare şi transformare a organismului şi psihicului uman.*

O justă organizare a procesului instructiv-educativ *constituie condiţia esenţială de dezvoltare a conţinutului tuturor proceselor şi însuşirilor psihice. Experienţa generalizată a omenirii pe care şi-o însuşeşte copilul pe calea instrucţiei şi educaţiei este recepţionată* şi elaborată de acesta printr-un complex de procese şi însuşiri psihice, aflate într-o indisolubilă legătură cu sistemul său nervos. Această experienţă devine un bun al copilului, în măsura în care el dispune de capacitatea de a o re-

[1] *K. Marx şi F. Engels,* Despre artă şi literatură, Editura de stat pentru literatură politică, 1953, pag. 56.

flecta în creierul său, dezvoltîndu-şi şi formîndu-şi astfel însuşirile psihice necesare. Putem spune deci, că *succesul în formarea multilaterală a copiilor depinde nu numai de înţelegerea scopurilor şi sarcinilor educative impuse de societatea respectivă, ci şi de cunoaşterea legilor dezvoltării lor fizice şi psihice, de perceperea mecanismelor fiziologice prin care copiii reflectă realitatea obiectivă, acţiunile educative întreprinse de societate.*

Dezvoltarea psihică a copilului nu se poate explica în mod exclusiv prin ereditatea sa, prin maturizarea sa fizică. Ea presupune această zestre ereditară şi dezvoltarea fizică, în special dezvoltarea sistemului nervos, dar această creştere nu explică întru totul conţinutul dezvoltării psihice a copilului, deoarece formarea personalităţii necesită condiţii calitativ deosebite — condiţii instructiv-educative care duc, în ultima analiză, chiar la schimbări şi transformări ale sistemului nervos. Aceste acţiuni de influenţare a naturii umane impun o strînsă colaborare între fiziologia activităţii nervoase superioare şi psihologie şi de asemenea, între psihologie şi pedagogie.

Dezvoltarea psihică a copilului străbate un şir de perioade, de stadii specifice, cunoscute sub numele de *vîrstele dezvoltării copilului.*

La baza periodizării evoluţiei psihice a copilului, psihologia sovietică presupune anumite criterii: *tipul relaţiilor copilului cu realitatea înconjurătoare, caracterul formelor de activitate preponderentă.* În procesul activităţii dominante se produc importante schimbări psiho-fizice ale copilului. În vîrsta preşcolară acest rol îl deţine, în primul rînd, jocul, în vîrsta şcolară — învăţarea. Stadiile dezvoltării psihice a copilului coincid cu anumite perioade de vîrstă, fără însă ca această coincidenţă dintre vîrsta psihologică şi cea cronologică să fie valabilă pentru toate cazurile concrete. Graniţele dintre vîrste sînt relative, ele depinzînd de instrucţie şi educaţie, de condiţiile obiective ale vieţii copilului, iar pe de altă parte, de particularităţile organismului — particularităţi care pot avea fie un caracter nativ, fie dobîndit.

Etapele dezvoltării psihice a copilului nu sînt pur şi simplu etapele împlinirii lui fizice. Dezvoltarea psihică a copilului înseamnă realizarea posibilităţilor native, crearea unor forme superioare de activitate psihică. Ce-i drept, nu putem rupe dezvoltarea psihică a copilului de substratul său material, fiziologic, dar interdependenţa acestor două aspecte — psihologic şi fiziologic — este extrem de complexă în evoluţia lor ontogenetică. Decisivă pentru realizarea înzestrării ereditare a copilului este activitatea multilaterală şi variată a acestuia, activitatea îndrumată şi organizată de educatori. Oricît de multe posibilităţi native pentru dezvoltarea capacităţilor generale şi speciale ar avea copilul, ele n-ar putea fi realizate concret în capacităţi ştiinţifice, tehnice, muzicale, oratorice etc., în afara *unei activităţi conştiente, caracterizate printr-o finalitate precisă.*

Accentuăm faptul că în procesul educaţiei şi activităţii se formează nu numai *particularităţile de vîrstă, dar şi cele individuale ale copilului,* deoarece individualitatea acestuia nu este gata formată de la natură.

Particularităţile individuale pe care le observăm la fiecare etapă a dezvoltării psihice a copiilor constituie nu atît rezultatul diferenţelor individuale înnăscute, cît, mai ales, expresia deosebirilor structurate în cursul vieţii, activităţii şi evoluţiei lor sub influenţele mediului social şi

educativ.[1] Justeţea acestui punct de vedere este îndeobşte recunoscută de gîndirea ştiinţifică.

Astfel, I. M. Secenov apreciază educaţia ca pe un factor hotărîtor în formarea particularităţilor individuale, deoarece ea determină conţinutul senzaţiilor, sentimentelor, caracterului uman în proporţie de 999/1000.[2] Aceeaşi credinţă în puterea educaţiei străbate ca un fir roşu lucrarea lui K. D. Uşinski, „Omul ca obiect al educaţiei", unde marele pedagog rus observă că însăşi viaţa cu multitudinea şi varietatea ei de influenţe, prin care acţionează asupra omului, poate transforma sensibil însuşirile sale native. V. G. Belinski, de asemenea, insistă asupra faptului că însuşirile psihice, caracterul omului depind de împrejurările vieţii şi, mai ales, de priceperea educatorilor. În aceeaşi ordine de idei, A. I. Herţen, caracterizînd pe Alexei Abramovici Negrov, scrie că acesta a fost „sever, excitabil, crud în vorbe şi, adeseori, în fapte". Cu toate acestea, continuă autorul, nu se poate spune că el a fost „om rău de la natură"[3]. Acelaşi lucru susţine în fond şi N. G. Cernîşevski, afirmînd că: „forma acţiunilor omului este determinată de gradul instruirii sale".[4] Conduita copiilor depinde — după aprecierea lui I. P. Pavlov — nu numai de însuşirile înnăscute ale sistemului nervos, ci în primul rînd de condiţiile educaţiei[5].

Toţi aceşti autori, fără a subaprecia rolul eredităţii, consideră că mediul şi educaţia deţin rolul hotărîtor în problema devenirii omului, a conturării individualităţii sale.

Acceptînd acest punct de vedere, noi am zice că şi varietatea deosebirilor dintre oameni se datoreşte nu numai educaţiei şi condiţiilor diferite de viaţă, ci interacţiunii specifice, particulare, a tuturor factorilor care contribuie la dezvoltarea şi formarea omului. Deşi nu putem insista asupra lor, subliniem faptul că multe idei juste referitoare la rolul eredităţii, mediului social şi al educaţiei în formarea personalităţii şi-au găsit reflectarea cuvenită nu numai în lucrările diferiţilor gînditori progresişti ruşi şi sovietici (la care ne-am referit în mod preponderent), ci şi în lucrările unor pedagogi apuseni cu vederi înaintate pentru epoca lor, începînd, de exemplu, cu I. A. Komenski şi continuînd cu J. Locke, Jean-Jacques Rousseau, C. A. Helvetius, D. Diderot, I. Pestalozzi, A. Diesterweg etc.

Deşi dezvoltarea şi formarea omului este un proces condiţionat de unitatea complexă dintre ereditate, mediu şi educaţie, trebuie să spunem că toţi aceşti factori acţionează dinamic aşa încît nu *există limite ale educabilităţii*, omul fiind o fiinţă susceptibilă de continuă şi infinită desăvîrşire. Aceasta pentru că ereditatea omului se transformă, condiţiile de viaţă se schimbă şi influenţele educative se perfecţionează mereu. Dacă nivelul realizării fiecărui om depinde de caracterul activităţii desfăşurate, dacă bogăţia sa spirituală depinde de mulţimea şi varietatea relaţiilor lui reale cu lumea,[6] incontestabil depinde şi de modul cum este organizat procesul instructiv-educativ.

Educatorul va putea să stăpînească şi să orienteze în direcţia sarcinilor şi a programei educative dezvoltarea psihică a copilului numai dacă va cunoaşte adînc şi va ţine seama şi de particularităţile de vîrstă şi individuale ale acestuia. În alţi termeni, pedagogul va realiza mai

---

[1] *K. Marx.* Mizeria filozofiei, Edit. PCR, 1947, pag. 113.
[2] *I. M. Secenov,* Opere alese, ed. rusă, pag. 55, 99, 125
[3] *A. I. Herten,* Opere pedagogice alese, Edit. A. P.N., Moscova, 1951, pag. 218.
[4] *N. G. Cernîşevski,* Opere pedagogice alese, ed rusă, 1940, pag. 154.
[5] *I. P. Pavlov,* Experienţa a douăzeci de ani în studiul activităţii nervoase superioare a animalelor, Edit. Acad. R.P.R., pag. 552.
[6] *K. Marx şi F. Engels,* Ideologia germană, Edit. de stat pentru literatura politică 1956, pag. 34.

ușor sarcinile educative dacă nu va ignora din cîmpul preocupărilor sale însuși copilul, dacă va cunoaște adînc natura și legile dezvoltării sale fiziologice și psihologice și dacă practic va ține seamă de ele. Dar tot așa de greșită ca și nerespectarea acestor legi este atitudinea de prosternare pasivă, de resemnare a pedagogului în fața acestor particularități de vîrstă și individuale ale copiilor, după cum și tendința sa de a elabora metodele educative, de a formula sarcinile educației, plecînd în primul rînd de la studierea legilor dezvoltării fizice și psihice ale copiilor. Educatorul desigur că trebuie să țină seama și de legile obiective ale dezvoltării fizice și psihice a copilului, dar fără a uita că el este chemat să formeze un anumit ideal de om, idealul uman preconizat de societate, de politica statului respectiv.

Sub influența hotărîtoare a educației comuniste, posibilitățile naturale ale copilului devin însușirile și calitățile sale concrete. Trebuie să adăugăm însă că în procesul activității educative nu numai că se antrenează forțele existente ale copilului, dar se și creează noi forțe. Karl Marx, analizînd munca omului, subliniază faptul că în acest proces se schimbă natura lui, se dezvoltă capacitățile sale. Același lucru se întîmplă de fapt și în viața copilului, în procesul jocului și al activității școlare, deoarece învățătura este și ea o formă specifică de muncă care necesită încordarea tuturor forțelor fizice și intelectuale. În procesul evoluției psihice a copilului, care trebuie să se desfășoare sub îndrumarea educatorilor, unele trăsături trăiesc și mor, altele se nasc, se dezvoltă, se maturizează și în acest chip se creează în mod constant noi condiții interne și contradicții ale autodezvoltării.

Scopul educației și instrucției, de care sînt călăuziți educatorii în acțiunile lor, devine treptat și scopul elevilor, care se străduiesc conștient să-și însușească cunoștințele necesare și să-și formeze acele calități sufletești care constituie obiectul și preocuparea educației comuniste. În procesul educației se nasc acele forme superioare ale autodezvoltării copilului, care se exprimă în finalitatea conștientă a acțiunilor sale, în dorința perfecționării și realizării celor mai valoroase calități necesare vieții sociale, în hotărîrea de a supune și dirija propria sa natură în raport cu exigențele și interesele societății în mijlocul căreia trăiește și se dezvoltă. În procesul autoeducației copilul găsește o mulțime de stimulente necesare pentru a deveni un om cu caracter viguros, adînc ancorat în realitate. Importanța hotărîtoare în acest proces o deține „sistemul liniilor de perspectivă", adică acele idealuri ale omului profilate departe spre viitor, idealuri ce se împletesc cu țelurile vieții sociale a căror valoare și semnificație le remarcă A. S. Makarenko. Dezvoltarea conștiinței și a autoconștiinței copilului constituie factorul esențial în afara căruia nici n-am putea percepe complexitatea mereu crescîndă a relațiilor copilului cu lumea exterioară. Constituind forma ideală de exprimare a vieții copilului, conștiința și autoconștiința sa devin factorii reali care influențează și acționează asupra acestei vieți. „Gîndul referitor la transformarea idealului în real — scrie V. I. Lenin — este adînc, foarte important pentru istorie. Dar și în viața personală a omului, se vede că are mult adevăr." [1] Înțelegînd dezvoltarea copilului ca autodezvoltare și subliniind creșterea independenței spirituale a acestuia,

[1] *V. I. Lenin*, Caiete filozofice, ed. rusă, pag. 88.

ar fi nejust să credem că astfel se îngrădesc influenţele educative, se diminuează rolul pedagogului; dimpotrivă chiar aceste noi condiţii de evoluţie psihică a copilului necesită alte şi cît mai nuanţate forme de îndrumare educativă. Căile de influenţare asupra dezvoltării psihice a copilului sînt multe şi variate. Educatorul n-are dreptul să rămînă un simplu spectator indiferent, ci trebuie să intervină activ în procesul dezvoltării copilului. Se recomandă ca acesta să impună copilului cît mai multe obligaţii conştiente, raţionale, învăţînd să îmbine într-un chip armonios exigenţa faţă de copil cu sentimentul de respect şi dragoste faţă de el — procedee pedagogice în eficacitatea cărora F. E. Dzerjinski şi A. S. Makarenko au crezut şi de care ei şi-au legat nădejdi optimiste.

Activitatea comună a elevilor şi educatorilor se desfăşoară în primul rînd în condiţiile *colectivului de şcoală*, care impune copilului anumite obligaţii concrete. Dacă copilul nu este antrenat de năzuinţele, idealurile şi perspectivele colectivului în mijlocul căruia se găseşte, nu se poate dezvolta în mod normal.[1] Clasicii marxism-leninismului diferenţiind „comunitatea adevărată"[2] de ceea ce ei numesc „surogatele de comunitate" (comunitatea „aparentă", „iluzorie") subliniază, de asemenea, ideea că numai în adevărata comunitate omul poate primi mijloacele necesare dezvoltării sale.[3] Colectivitatea reală constituie chezăşia organizării sistemului de educaţie comunistă în societatea socialistă, deoarece aici asistăm la o relativă armonie între interesele sociale şi cele individuale.

Încrezător în puterea acţiunilor educative exercitate asupra individului prin intermediul colectivului, A. S. Makarenko a considerat înfiinţarea în şcoală a unui colectiv sănătos ca fiind condiţia esenţială, mobilul dezvoltării maxime a posibilităţilor fiecărui copil.[4] Controlul, aprecierea unui colectiv sănătos educă voinţa, afectivitatea, caracterul copilului, îl înarmează cu atitudine critică şi autocritică faţă de muncă, faţă de alţii şi faţă de sine însuşi, cultivă în conştiinţa sa sentimentul dragostei de om şi de viaţă. Relaţiile colective ale copilului se formează încă din familie şi din instituţiile preşcolare şi sînt apoi dezvoltate şi consolidate de şcoală, organizaţiile de copii şi de tineret. Rolul colectivului de pionieri şi de utemişti în formarea fiecărui copil este deosebit de important, deoarece stimulează permanent dezvoltarea conştiinţei şi autoconştiinţei elevilor.[5] Organizarea unui colectiv adevărat este un deziderat şi o mare victorie pentru şcoala respectivă. În şcolile noastre problema organizării unor colective sănătoase de elevi a fost şi se găseşte în atenţia educatorilor, deşi nu s-a ajuns încă la o experienţă prea bogată şi concretă în ceea ce priveşte realizarea acestor colective, fapt evident din cunoscutele discuţii desfăşurate pe această temă în „Gazeta învăţămîntului". Cu toate lipsurile inerente oricărui început s-ar putea da nenumărate exemple pozitive de modul cum colectivele diferitelor şcoli influenţează şi ajută la educarea elevilor patriei noastre şi acest început de experienţă în organizarea colectivelor de elevi ar trebui adînc studiat, generalizat şi popularizat.

---

1 *A. S. Makarenko*, Opere alese, vol. I, ed. a 2-a, 1951, pag. 45.
2 *K. Marx* şi *F. Engels*, Ideologia germană, 1956, pag. 74.
3 Ibidem.
4 *A. S. Makarenko*, Opere pedagogice alese, vol. I, ed. a 2-a, 1951, pag. 35—55.
5 *N. K. Krupskaia*, Opere pedagogice alese, 1952, pag. 104—106.

Vorbind despre colectiv și rolul său în educarea copiilor, ar fi greșit să ignorăm problema individualității copilului care se dezvoltă în cadrul acestuia. Prioritatea educației efectuate în colectiv, prin colectiv și pentru colectiv rezidă, printre altele, și în faptul că această metodă oferă fiecărui individ în parte posibilități de dezvoltare, prilejul de a evolua pe linia năzuințelor și înclinațiilor sale, de a-și păstra individualitatea [1] și de a-și forma personalitatea. Deși A. S. Makarenko a văzut scopul educației tocmai în desăvîrșirea omului, totuși n-a acționat direct asupra acestuia, ci prin intermediul colectivului, numind acest mod de a influența ființa umană „logica acțiunii pedagogice paralele".[2]

În procesul educării omului, A. S. Makarenko a luptat împotriva a două extreme: individualizarea hipertrofiată și individualizarea șablonizată.[3] Aceste fapte sînt deosebit de semnificative pentru caracterizarea psihologică, științifică a copiilor. În centrul atenției pedagogilor trebuie să se găsească absolut toți elevii și fiecare în parte, indiferent de sensul pozitiv ori negativ al calităților lor psihice. Educatorului îi revine sarcina de a cunoaște nu numai prezentul fiecărui elev, dar și istoricul dezvoltării acestuia, izvorul, originea calităților lui pozitive și negative. Necunoscînd cursul acestei dezvoltări, educatorul se poate afla permanent într-o situație penibilă. Urmînd exemplul luminos al lui A. S. Makarenko, în școala noastră sînt, desigur, nenumărate cazuri cînd, educatorii cunoscîndu-și profund elevii, au reușit să-i transforme chiar și pe cei considerați incorigibili. Educatorii de tip nou reușind să se apropie sufletește de elevi (și elevii simt o imperioasă nevoie de această căldură sufletească a educatorului) au putut să-i stimuleze, să le descopere aptitudinile și să le orienteze acțiunile în mod just. O astfel de experiență pozitivă în activitatea cadrelor noastre didactice trebuie cunoscută și popularizată mai ales prin *lecturi pedagogice* care au luat ființă nu de mult și în țara noastră.

În activitatea instructiv-educativă ocupă un loc important nu numai copilul, dar și personalitatea pedagogului. Acțiunile și comportarea pedagogului se găsesc sub controlul minuțios sub care nu se găsește nici un alt om din lume și aceste impresii rămîn în sufletul de copil pentru toată viața. Pe educator, „Îl privesc zeci de ochi de copii și nu există ceva mai atent, mai ager, mai sensibil în ceea ce privește diferitele nuanțe psihice ale vieții omului, nimeni altul nu poate prinde toate amănuntele ca ochiul de copil. E un lucru care nu trebuie uitat".[4] Principialitatea, finalitatea în acțiuni, corectitudinea, sinceritatea, sensibilitatea constituie trăsăturile fundamentale care alcătuiesc profilul moral al educatorului. Însfîrșit, un bun pedagog trebuie să fie bine pregătit profesional, să aibă un orizont larg și să-și iubească profund profesiunea, deoarece copiii trebuie educați de oameni care prin firea lor tind către această activitate și cred în ea cu un sentiment de dăruire, cu toată pasiunea de care sînt capabili. Numai traducînd în viață, și realizînd în înfăptuiri acest complex de condiții favorabile, putem să ne bucurăm de înălțarea naturii umane pe culmile înfloritoare ale personalității.

---

1 *A. S. Makarenko*, Opere pedagogice alese, vol. I, ed. a 2-a, 1951, pag. 35.
2 *Ibidem*, pag. 129.
3 *Ibidem*, pag. 206.
4 *M. I. Kalinin*, Despre educația comunistă. Edit. P.M.R., 1949, pag. 45.

DIN ACTIVITATEA PEDAGOGICĂ A LUI ION POP-RETEGANUL

ION APOSTOL POPESCU,
Şcoala medie Gherla

De la Dej spre Năsăud, drumul şerpuieşte printre vechi aşezări, iar pitorescul locurilor devine din ce în ce mai ademenitor. De-a lungul drumului te întîmpină sate de oameni harnici, iar livezile de pomi pe care le zăreşti sînt o expresie a frumoaselor lor iniţiative. Este vorba de un drum pe care l-a străbătut cu mult interes pe vremea sa şi marele George Coşbuc, care de la Coldău încolo începea să simtă şi mai intens amintirea locurilor natale; în sfîrşit, tot pe aici mergea spre casa din Prislop tînărul Liviu Rebreanu, feciorul învăţătorului din satul pomenit mai sus, care în serile de toamnă şi de iarnă avea dese discuţii printre alţii cu Ion al Glanetaşului, pe care îl va face nemuritor mai tîrziu. Dar mai înainte de ei, îşi lăsase prin aceste părţi urma luminoasă a peregrinărilor şi a faptelor, neobositul învăţător, folclorist şi scriitor, Ion Pop-Reteganul.

Numele lui Ion-Reteganul este foarte cunoscut în aceste locuri. Nu în zadar, oamenii din Reteag şi din alte sate se mîndresc cu amintirea acestui înflăcărat învăţător. În adevăr, numele lui Ion Pop-Reteganul ocupă un loc însemnat în trecutul şi dezvoltarea şcolii romîneşti în Transilvania. Cu părere de rău trebuie însă să menţionăm că dacă literaţii au preţuit nu numai o dată activitatea folcloristică şi publicistică a acestuia, apoi pedagogii au rămas pasivi, deşi el se mîndrea tocmai cu ceea ce făcuse ca dascăl. În timp ce în trecut au fost slăvite fel şi fel de titluri de opere pedagogice de împrumut, sau au fost elogiate nume care vorbeau din cabinete capitonate despre educaţia copiilor de la ţară, nu s-a scris decît prea puţin despre activitatea pedagogică a lui Ion Pop-Reteganul, învăţătorul care, aşa ca şi Gheorghe Şincai altădată, a păstrat în permanenţă contactul cu poporul, organizînd într-un loc o şcoală nouă, în alte părţi reparînd pe cele găsite, iar în vreo comună îndepărtată cheltuindu-şi pînă şi salariul modest pentru cumpărarea de abecedare necesare elevilor săi, care erau atît de săraci.

Ion Pop-Reteganul rămîne un reprezentant de seamă al şcolii, iar cunoaşterea vieţii, a realizărilor lui pe tărîm şcolar şi a vederilor lui pedagogice va însemna un imbold, o sursă de cald entuziasm pentru oricare învăţător.

Ion Pop-Reteganul s-a născut la 10 iunie 1853 în Reteag, raionul Dej. Familia sa era de la Măgoaja, o comună de frunte dinspre Lăpuş. Părinţii săi fuseseră iobagi. A cunoscut astfel de la început urmele aspre ale

asupririi şi umilirii celor de o seamă cu el. Trăieşte şi se formează într-o vreme cînd apăsarea habsburgică se resimte intens. Patenta imperială de împroprietărire din 1854 a fost un simulacru, întrucît ţărănimea a rămas tot în mizerie, iar în plus se adaugă furia cămătarilor. Stăpînirea rămîne la fel de aspră în relaţiile pe care le are cu masele muncitoare. Impozitele îşi au apoi efectul lor trist asupra vieţii ţărănimii noastre. Masele din Ardeal o duceau greu din cauza lipsei de drepturi. Învăţămîntul suferea la fel de mult. Statul nu se interesează mai de loc de luminarea celor mulţi, poziţie a autorităţilor de stat aspru criticată de altfel şi de renumitul clasic maghiar Jókai Mór, cînd se referă în romanul său „Bogaţii sărmani" la neştiinţa de carte care stăpînea în Ţara Moţilor. Ceva mai mult, aşa zisul „Regulament al naţiunii ilirice", întocmit din ordinul Casei de Habsburg, aduce după 1770 o serie de prejudicii învăţămîntului romînesc în Ardeal. Prin „Regulamentul naţiunii ilirice" a fost interzisă pătrunderea în şcolile din Ardeal a cărţilor şcolare editate în Ţara Romînească. Şcolile romîneşti aveau astfel de întîmpinat greutăţi dintre cele mai mari. În condiţii din acestea învăţau copiii iobagilor, şi alături de ei, la fel a început să înveţe în primii ani şi copilul iobagului de la Reteag. După 1861—1862 situaţia se mai schimbă întrucîtva, fiindcă „Asociaţia Transilvăneană pentru literatura şi cultura poporului romîn" cît şi episcopiile romîneşti, depun eforturi pentru editarea unor manuale deosebite de acelea tipărite sub ochiul cenzurii vieneze. Despre situaţia grea a ţăranilor de atuncea ne dă informaţii concludente însuşi Ion Pop-Reteganul: „Tata era om sărac, scăpase de iobăgie cu pămînt puţin şi fără vite".[1] În aceeaşi autobiografie nu uită să ne dea tabloul concret al casei în care a văzut lumina zilei, mărturisirea devenind emoţionantă:

„Casa în care m-am născut era un bordeiaş de nuiele, în furci bătute în pămînt, acoperită cu paie şi cu două ferestre mici, ca două coale de hîrtie".

Chipul Reteagului va stărui în mai multe nuvele ale sale.

Urmează cursurile şcolii elementare din Reteag, iar în 1865 îl aflăm ca şcolar la Năsăud. Unii biografi afirmă că ar fi studiat şi la Lăpuş, după cum crede şi P. Stoica, însă respingem această presupunere, întrucît nu este vorba despre aşa ceva în nici un document al familiei şi nici el nu o recunoaşte în autobiografia „Eu despre mine". Şi-a publicat respectiva autobiografie, care pentru noi este plină de semnificaţie, numai după ce P. Stoica îi publicase o biografie într-un număr al revistei „Convorbiri pedagogice" în care se strecuraseră şi cîteva erori, deşi buna intenţie se remarcă de la început. În toamna anului 1870 îl aflăm ca elev la Preparandia din Gherla, iar în 1871 se înscrie la cursurile Preparandiei din Deva. Mişcarea pedagogică era însufleţită la Deva de către Vasile Petri, profesor care cunoştea profund operele pedagogice apărute în Apus şi faţă de care elevul de la Reteag a purtat o vie admiraţie. Nu l-a putut însă audia pe Vasile Petri, care era bolnav în acel timp. Ion Pop-Reteganul ca şi Ion Creangă, cursistul Şcolii normale din Iaşi, este un strălucit elev, admiţîndu-i-se ca în acelaşi an să facă şi al doilea şi al treilea curs. La Deva obţine „eminenţia" ca notă la cursuri. Fiindcă a fost

[1] Ion Pop-Reteganul, „Eu despre mine" în „Convorbiri pedagogice", noiembrie 1887, anul II, nr. 11, pag. 243.

un strălucit elev, este numit în 1873 învățător la școala din Orlat, de lîngă Sibiu, unde, exact ca și lui Ion Creangă la Iași, i se repartizează clasa I, la care a ținut nespus de mult.

Mărturisirile sale în legătură cu primul contact pe care l-a avut cu dăscălia sînt nespus de emoționante. Rămîne de subliniat din aceste mărturisiri setea sa de cultură, grija de a se pune incontinuu la punct cu metodele de predare. A înțeles că fără muncă, fără informații bogate, nu poți fi stăpînul celor mai bune metode și procedee didactice: „Dar trecură toate, citii bărbățește prelegerile ce aveam de predat, răsfoii metodele minteni — minteni și în scurtă vreme devenii acasă cu afacerile dăscălești". Este vorba la entuziastul dascăl transilvănean exact de ceea ce va cere mai tîrziu învățătorilor din alte părți de țară, strălucitul revizor școlar, Mihai Eminescu. La Orlat exista o veche școală, despre care se pot scrie lucruri interesante. Însuși Ion Codru-Drăguşanu a avut fericirea de a da peste un dascăl care provenea de la Orlat și care i s-a părut mai priceput decît alții. Ion Codru Drăguşanu vorbește de Comșuț, care „în bătrînețe aduse sistema a-be-ce de la Orlat, după care apoi, în trei zile silabiseai cu perfecțiune".[1] Ion Pop-Reteganul a contribuit mult la ridicarea prestigiului școlii de la Orlat.

In 1875 a funcționat ca dascăl la Vîlcelele Rele din părțile Hațegului, în 1876 la Baru Mare, în 1878 este transferat la Lisa-Făgăraș, în 1879 la școala confesională din Bouțariul Inferior și Superior, lîngă Porțile de Fier, în 1881 la Bucium-Șașa, unde stă trei ani, apoi la Sîncel lîngă Blaj și în sfîrșit la Rodna Veche. Căutați pe hartă aceste localități și veți rămîne uimiți de locurile pe care le-a străbătut acest inimos învățător, mînat fiind numai de dragostea de a duce cît mai multă lumină în mijlocul poporului, de a sprijini fără întrerupere ridicarea acestuia. In mod cert că s-ar fi putut „căpătui" ca învățător în vreun oraș sau orășel, în care să fi predat fără întrerupere toată viața, însă Ion Pop-Reteganul era omul marilor inițiative. Era chipul învățătorului care știe că tocmai unde bezna este mai groasă, acolo este așteptată și mai mult lumina. A trăit din plin pentru această misiune și de aceea a muncit deseori în satele cele mai uitate de toți. Spunea limpede că dorește să contribuie „cel puțin cît un grăunte de mușt ar la ridicarea stării materiale și igienice a scumpului nostru popor".

Paralel cu activitatea de învățător a dus-o pe cea de folclorist, scriitor, colaborator, redactor și întemeietor de reviste. Împreună cu P. Stoica înființează în 1886 revista „Convorbiri pedagogice", în 1898 împreună cu Ion Baciu de la Soimuș scoate „Revista ilustrată", tipărită în alese condițiuni tehnice, iar în apelul către „Onorat public cetitoriu", semnat de unul ca editor, și de celălalt, ca redactor responsabil, arată că:

„ne-am simțit datori față de neamul nostru a-i tinde și noi după putință un mijloc de instrucție și distracție, cum mulți înainte de noi au făcut și mai mulți în urma noastră vor face"[2].

Încă din primul număr al „Revistei ilustrate" numele său apare alături de al lui George Coșbuc. Ion Pop-Reteganul scrie în acest număr despre „Biserica Curtea de Argeș". Lucrează împreună cu Gr. Sima la „Foi-

[1] Ion Codru-Drăguşanu, „Peregrinul transilvan", E.S.P.L.A., 1956, București, pag 53.
[2] „Revista ilustrată", an I, nr. 1, ianuarie 1898, Soimuș, pag. 1.

şoara", iar „Cărţile săteanului romîn", care apar la Blaj, nu ştiu ce ar fi făcut fără aportul său. Ca redactor la „Gazeta de Duminecă" din Şimleu aduce o importantă contribuţie. Datorită condeiului său, gazeta ajunge cît mai instructivă şi mai atractivă pentru ţărani.

Numele său este de întîlnit şi în alte publicaţii ca „Gura satului", „Şcoala romînă", „Familia", „Gazeta Transilvaniei", „Telegraful Romîn", „Unirea" (Blaj), „Foaia scolastică" (Blaj), „Tribuna", „Amicul familiei" de la Gherla, „Poporul romîn" (Budapesta), „Foaia literară" (întemeiată de poeta Lucreţia Suciu şi soţul ei Dr. W. Rudow la 6—18 aprilie 1897 la Oradea, unde Ion Pop-Reteganul scrie alături de George Coşbuc, Ilarie Chendi, E. Hodoş, Maria Cunţan etc.) „Contemporanul", „Observatorul", „Noua revistă romînă" etc. Renumita revistă „Luceafărul" s-a mîndrit, de asemenea, cu colaborarea lui Ion Pop-Reteganul. Am menţionat şi acest aspect al trudei sale ca să ne dăm mai bine seama de ce a putut să facă un învăţător de la sat, însufleţit de un mare gînd, şi în al doilea rînd pentru motivul că în aceste reviste şi gazete pe lîngă culegeri de folclor, recenzii sau producţii literare originale, a publicat nenumărate articole de îndrumare pedagogică, de popularizare a unor frumoase realizări din ogorul şcolii pe care a iubit-o ca puţini alţii.

Găsim, după cum vedeţi, un model de felul în care un învăţător de sat a ştiut să folosească chiar publicaţii care aveau alte obiective, pentru popularizarea unor realizări şcolare. Făcînd loc frămîntărilor didactice şi în reviste cu preocupări literare, el a ridicat prestigiul şcolii şi a antrenat în muncă nenumăraţi învăţători.

A adunat un adevărat tezaur folcloric din satele Transilvaniei. A căutat totodată să rămînă cît mai fidel felului în care a auzit diferitele creaţii anonime, fiindcă numai aşa li se păstrează savoarea, iar cercetătorii pot să ajungă la concluziile necesare. Opera sa folcloristă nu a fost tipărită în întregime, ci îşi aşteaptă editorul.[1] A scris în acelaşi timp şi opere originale profund legate de viaţa satului şi cu o adîncă concepţie pedagogică la bază.

Dar Ion Pop-Reteganul nu numai că scrie opere pentru popor, ci caută să activeze în organizaţiile culturale ale timpului care-şi propuneau ridicarea maselor. În 1893, după pensionarea din cauza unei boli de ochi, este ales ca secretar al doilea al Astrei, alegere care-l determină să se mute la Sibiu, unde-şi închină mai departe puterile de muncă care-i mai rămăseseră propăşirii alor săi. În 1904 este redactor al „Gazetei de Duminecă", care apărea la Şimleu, funcţie pe care o îndeplineşte de la

[1] Dintre culegerile de folclor, antologiile şi operele originale tipărite cînd trăia încă învăţătorul de la Reteag, reţinem: „Trandafiri şi viorele", „Inimioara", „Poveşti ardeleneşti" în cinci tomuri, „Starostele sau datini de la nuntile romînilor ardeleni", „Leont cel Tînăr", „Opşaguri cît pilite, cît cioplite", „Bocete", „Pintea Viteazul", „Zidirea Lumii", „Nuvele şi schiţe", „Curs practic de pomărit", „Cartea poporului", „Prietenul Săteanului romîn", „Ţiganii", „Pilde şi sfaturi pentru popor", „Povestiri din viaţa ţăranilor romîni", în două părţi, „Pomicultura". În mare este tot ce s-a tipărit în timpul vieţii sale, atît ca operă literară originală şi de îndrumare agricolă, cît şi de folclorist. Unele dintre operele menţionate mai sus au apărut şi după moartea sa. Aşa e cazul cu „Poveşti ardeleneşti", care a fost atît de căutată. Editată în cinci tomuri la Braşov în 1888, apare după moartea sa într-o ediţie tot acolo în anul 1913, apoi reapare în 1943 la Bucureşti, iar ediţia din 1954 s-a epuizat uimitor de repede; situaţie care denotă dragostea de care autorul s-a bucurat şi se bucură în sînul învăţătorimii şi maselor de cititori. După moarte i-au fost editate şi alte lucrări sub diferite titluri.

Reteag, unde se reîntorsese de vreo trei ani. Numele său devine cunoscut pretutindeni. La „Contemporanul" este apreciat, iar N. Iorga i-a acordat toată prețuirea. Moare în aprilie 1905, lăsînd un mare gol în rîndurile dăscălimii transilvănene. Nu în zadar un țăran a spus atuncea că o dată cu învățătorul „a murit Reteagul", ceea ce demonstrează iubirea cu care era înconjurat de popor. Casa sa din Reteag a fost transformată sub auspiciile Academiei R.P.R., în Casa-muzeu „Ion Pop-Reteganul" în cadrul unei impunătoare festivități și este des vizitată de muncitori, țărani, elevi, studenți și cadre didactice, care văd în el un eminent slujitor al școlii poporului, un entuziast înaintaș al învățămîntului nostru.

Inainte de a ne forma o privire mai de ansamblu asupra trudei pedagogice a lui Ion Pop-Reteganul este bine să facem un scurt popas și asupra producțiilor sale literare. Desigur, registrul creațiilor sale literare nu se remarcă prin lucruri izbitoare. Nu putem vorbi la el despre o nouă tehnică a creației în proză. Schițele și așa zisele sale „novele" rămîn însă un document literar, dacă ne gîndim la perioada în care au fost scrise, iar o serie sunt citite pentru conținutul lor uman, pentru legătura cu viața satului din Transilvania. A scris mai mult cu gîndul să-i învețe pe oameni cîte ceva, să-i facă mai buni. In fiecare scriere literară caută să fie un pedagog în primul rînd. Concepția sa pedagogică nu poate fi lămurită întru totul pînă cercetătorul nu se referă și la proza pe care a lăsat-o. Nu sînt rare bucățile în care pune problema rostului învățătorului și al școlii, sau în care arată care e valoarea luminii, a învățăturii.

Astfel, în povestirea „Dascălul Ioniță", intenționează să ne prezinte figura unui dascăl inimos, dascălul Ispas, care îi iubește pe copii, dorește ca satul să aibă grădini model, antrenează pe săteni să samene în straturi șimburi de meri, peri, pruni și nuci. Scrie că: „Îți era mai mare dragul a privi la copii cît de îndestulați se uitau la lucrul mîinilor lor: „e lucrul nostru", poteai citi din fețele lor". [1] Fără îndoială, că felul în care prezintă pe respectivul învățător găsești însești trăsăturile învățătorului conceput de el. Un ideal etic este slujit pe rînd în „novelele" „Tudorica", „Bietul Istode", „Mitru Pasculuí" etc. Un timbru etic asemănător cu al prozei sale vom afla mai tîrziu în valoroasele creații ale lui Ion Agîrbiceanu, ca și în ale altor prozatori din Ardeal.

O concluzie se impune însă. Scriindu-și proza, Ion Pop-Reteganul a urmărit să rămînă același învățător care și-a închinat flăcările inimii și belșugul de energie progresului școlii poporului. N. Iorga sublinia pe bună dreptate că: „Școală de gîndit, simțit și scris, facultate de litere și cerc literar i-au fost lui pe rînd căsuțele Reteagului, unde meșterii spuneau povești". Nu numai Reteagul i-a fost cerc literar, cum a accentuat N. Iorga, ci toate satele pe care le-a cutreierat ca neobosit învățător. Aceasta reiese și din „Firuța Nuțului" unde arată: „Va fi vreo 18 ani de cînd umblai mai întîi și mai pe urmă în satul Frumoasa, de pe apa Tîrnavei. Atunci eram tînăr, umblam în lungul și latul țării și-n car și-n căruță și călare și pe jos, să adun cîntecele poporale și să văd cu ochii traiul și datinele poporului nostru". [2]

Prin urmare, cercul lui literar l-au constituit toate satele frumoasei Transilvanii în care de veacuri au trăit neîntrecuți meșteri povestitori; sate în care eposul popular a înflorit în toată frumusețea lui. Chiar tăiosul critic H. Sanielevici, care nu de puține ori a luat o categorică atitu-

[1] „Convorbiri pedagogice", iulie 1886, pag. 55.

[2] Ion Pop-Reteganul, „Novele", Biblioteca pentru toți, Editura Alcalay, București, pag. 4.

dine negativă față de scriitorii vremii, îl stimează pe Ion Pop-Reteganul și caută să-l facă colaborator la o revistă la care a scris acesta.

Atitudinea caldă, modestă, din scrisul lui Ion Pop-Reteganul este prețuită de H. Sanielevici: „Dintre toți prozatorii ardeleni mă captivă cel care scrie cu mai puțin meșteșug: bătrînul învățător Pop-Reteganul, un apostol care muncise o viață întreagă pentru popor în schimbul a vreo treizeci de florini pe lună". Dar ca să fie aprecierea mai completă, menționez că au fost luni cînd dascălul nostru n-a avut parte de nici un florin.

Ion Pop-Reteganul, ca învățător, n-a precupețit nimic din ce ar fi putut contribui la dezvoltarea școlii. Rămîne chipul apostolului care, oricît de mare ar fi fost furtuna, opoziția sau duplicitatea multora din aparatul de stat, nu a cedat nici o clipă cînd a fost vorba de școala poporului. Din contră, cu cît piedicile au fost mai mari și s-au pus de-a curmezișul elanurilor sale, cu atît realizarea i s-a părut mai durabilă. N-a apreciat niciodată entuziasmele simpliste. Modestia a fost o trăsătură dominantă a caracterului său și poate tocmai din acest motiv unii cercetători ai trecutului școlii de la noi au trecut prea în pripă peste valoroasele-i realizări.

Am văzut cu cît devotament a știut el să rămînă învățător al satului. A luat de multe ori lucrurile de la capăt. Astfel, încă din momentul numirii ca învățător în Vîlcelele Rele a fost necesar să facă școală, închiriind o casă. Cu propria mînă a bătut niște scînduri pe țăruși scunzi, pentru că nu avea bănci. Apoi cu multă greutate și-a procurat abecedarele. La Baru Mare, a trebuit să organizeze din nou școala. Aici a îmbinat cu pricepere munca din clasă cu cea practică. Avea un fel de colț viu:

„Mă mai ocupam și cu cultura florilor, ce puteam foarte bine, avînd edificiul școalei nouă ferești mari, duble, între care aveam iarna plin de vase cu flori, (pe) care le puneam vara în grădină. Primăvara și vara mă ocupam cu cultivarea grădinii; făcui cea mai frumoasă pomărie în acel ținut" [1].

Deci din nou este vorba de chipul învățătorului care urmărește ca prin fapte să vorbească sătenilor. La Lisa organizează o nouă grădină cu pomi, care a ajuns cunoscută în toată Transilvania. Cu multe sacrificii materiale, depunînd eforturi susținute, a reușit să pună în picioare și școala din Bouțari. Sărmana lui leafă a fost și aici sacrificată pentru înflorirea școlii rurale. Tot el pune pe făgașul cel bun școala din Bucium-Șașa din Munții Apuseni și pe cea din Sîncel. Rămînem mirați astăzi de devotamentul său față de școală, cînd ne gîndim la faptul că dintr-un sat ca Sîncelul a contribuit la apariția revistei „Convorbiri pedagogice", a cărei administrație a fost tocmai în Banat. În Orlat și la Rodna, de asemenea, a lăsat urme neșterse.

Ion Pop-Reteganul dă o atenție primordială asigurării cerințelor materiale necesare desfășurării în bune condițiuni a procesului de învățămînt. Și alți înaintași au pășit încă din acea vreme pe urmele muncii sale de organizator de școli. Ori pe unde a trecut, a trezit interesul față de școală a țărănimii, a dat un aspect nou și durabil așezămintelor școlare în care a muncit. Un cunoscut publicist ardelean, care l-a cunoscut pe Ion Pop-Reteganul, ni-l prezintă astfel:

---

[1] *Ion Pop-Reteganul*, „Eu despre mine" în „Convorbiri pedagogice" nr. 11, an II, noiembrie 1887, pag. 245.

„Dăscălia lui îi umplea tot sufletul şi-i cuprindea tot timpul zilei şi toată viaţa sa. Căci după ce isprăvea lucrurile între pereţii strîmţi ai şcoalei, el începea slujba învăţăturii în şcoala cea largă a vieţii cercetîndu-şi fraţii din sat, mari şi mici, tineri şi bătrîni, — pe o formă de elevi şi ucenici, — stînd cu ei de vorbă, petrecea multă vreme împreună nu numai pentru răzbunarea minţii, ci pentru a lăţi în serioase şi plăcute poveşti sămînţa bunelor învăţături şi bunelor moravuri". „Apoi continuă: „la jocuri, cu copilaşii, în sat şi la cîmp, la podmol şi la poartă, ...la masă şi la lucru, pretutindeni dascăl, învăţînd pe alţii, şi ce e mai mult, învăţînd însuşi de la alţii" [1].

Optimismul l-a făcut să fie pururea iubit de şcolari. Lecţiile sale impuneau prin claritate, precizie, apropiere individuală de elevi şi prin atmosfera de bună dispoziţie creată în clasă. El ştia că dascălul mahmur, cu fruntea încruntată, cu sufletul împietrit, nu va putea încălzi niciînd inimile copilaşilor daţi în seamă. Cîtă deosebire între acesta şi Domnul Udrea al lui Alexandru Vlahuţă sau Domnul Vucea al lui Delavrancea! Că el iubea gluma, cuvîntul cu tîlc, reiese şi din împrejurarea că a colaborat des la „Calicul", foaie umoristică-socială din Sibiu (1891—1895). Îndemnurile şi sugestiile sale erau primite cu o vie satisfacţie la diferitele întruniri învăţătoreşti. Tocmai din acest motiv, Reuniunea dascălilor sălăjeni, la adunarea ei din mai 1905, cereau perpetuarea memoriei lui Ion Pop-Reteganul. Acelaşi lucru l-au făcut şi alte cercuri învăţătoreşti.

Importantă este apoi şi cunoaşterea gîndirii pedagogice a lui Ion Pop-Reteganul. El a avut o bogată cultură pedagogică. Prin citirea prelegerilor lui Vasile Petri, a ajuns încă de tînăr în contact cu mişcarea pedagogică progresistă din Apus. Era apoi la curent cu frămîntările pedagogice şi didactice de peste munţi. Nu a primit însă totul de-a gata şi fără nici o reflecţie. Ion Pop-Reteganul a făcut apoi un lucru deosebit de important, anume, a popularizat în scris munca celor mai destoinici dascăli. În felul acesta îşi îmbogăţea indirect propria experienţă didactică. Revizorul M. Eminescu a vorbit şi el despre un dascăl sau altul cu merite, însă menţiunile sale au rămas consemnate numai în procese verbale sau rapoarte, şi mai puţin, în unele articole. Ion Pop-Reteganul este însă primul la noi care popularizează pe o scară mare şi cu ajutorul cuvîntului tipărit realizările şcolare de frunte. Sugerează, aşa dar, un drum nou în dezvoltarea mişcării pedagogice din ţara noastră.

El ţine, în primul rînd, la ridicarea prestigiului învăţătorului. Consideră că nu se poate realiza un învăţămînt de calitate fără rolul îndrumător al unor învăţători bine pregătiţi, capabili să utilizeze metode adecuate.

Programul său este limpede: „Scopul revistei noastre este ridicarea poziţiunii sociale a învăţătorilor", apoi dezlegarea chestiunilor pedagogice pe o bază sănătoasă „şi introducerea reformelor trebuincioase în organizarea învăţămîntului public şi familiar [2].

Ion Pop-Reteganul insistă asupra introducerii celor mai bune metode de predare în învăţămînt. În privinţa aceasta, găsim şi unele păreri apropiate şi comune cu ale lui Zaharia Boiu, profesor la Sibiu, alt adept al îmbunătăţirii procesului de învăţămînt.

---

[1] *Dr. Ilie Dăianu*, „Din viaţa dascălului Ion Pop-Reteganul", Casa de editură Alexandru Anca, Cluj, 1938, pag. 15.

[2] „Către P. T. cetitori — învăţători poporali" din „Convorbiri pedagogice" I, nr. 1, iunie 1886, pag. a doua a copertei revistei.

A văzut rolul deosebit al învățătorului în viața satului, și de aceea, îi cere o serie de alese trăsături: dragoste de popor și copii, cunoașterea profesiunii, o bună cultură, destoinicie și consecvență în muncă, evitarea anchilozării, a șablonului în privința folosirii de metode și procedee de instruire și educare. Cine răsfoiește cu atenție articolele și recenziile pedagogice pe care le-a publicat, își dă imediat seama cît de mult a urît rutina. Știa că moda pedagogică dispare și rămîne numai ceea ce contribuie la dezvoltarea școlii. Ura metodele trecute prin acea calcinație care le împietrește. A conceput un învățător dornic de inovații folositoare școlii și capabil de mari elanuri.

L-a interesat „învățătorul care pe zi ce merge se califică pe sine și îmbinteneză pe alții, scriind deosebiți articoli pedagogici prin foi" [1].

Ion Pop-Reteganul a cerut cu hotărîre salarii cît mai bune pentru învățători fiindcă le-ar da posibilitatea să se cultive, să ducă o viață mai ridicată, lucru care este plin de consecințe pozitive pentru munca lui. O astfel de atitudine o găsim și în articolul „Salarele învățătorilor" [2]. Școli bine înzestrate cu învățători culți și cu prestigiu în sînul maselor, erau în concepția lui Ion Pop-Reteganul realități nespus de valoroase pentru desfășurarea unui învățămînt cu bune rezultate.

A sezisat și o altă racilă care ducea în mod indiscutabil la stagnarea muncii didactice. Această rană care tulbura adînc munca din școli era lipsa de frecvență a elevilor. El ridică pe primul plan problema frecvenței copiilor. A luptat pentru realizarea unei frecvențe bune a elevilor. Și-a dat seama în mod just că nu poate fi vorba de frumoase realizări didactice pînă nu sînt cuprinși la cursuri toți copiii. Ofensiva sa împotriva analfabetismului ni-l prezintă ca pe un înaintaș adînc ancorat în viața poporului său. A înțeles mai bine decît mulți alții, că asigurarea în fapt a frecvenței copiilor face mai mult de cît înnodarea și deznodarea atîtor teorii pedagogice de import. Concluziile sale sînt desprinse dintr-o asiduă practică pedagogică. În articolul „Care copii frecventează școala mai neregulat" găsește că „Știut lucru este că progresul sau regresul unei școale depinde: 1) de la destoinicia învățătorului; 2) de la regulata sau neregulata frecventare a școlilor" [3].

Susținînd că „Copiii vor frecventa școala dacă învățătorul știe trata bine băieții", Ion Pop-Reteganul a trebuit să depună eforturi mari, pînă la sleire aproape, pentru ca în satele în care a predat el și în care majoritatea populației trăia în mizerie, să reușească să asigure școlarizarea copiilor. A luptat cu opacitatea unor oameni din fruntea treburilor de stat, în sfîrșit a mers pînă acolo încît și-a cheltuit pînă și modestul salar pentru cumpărarea de tăbliță necesare copiilor.

Despre modul în care Ion Pop-Reteganul a reușit să asigure frecvența la cursuri, ne dă elocvente mărturii în „Telegraful român" de la Sibiu, publicistul Ion German. Să-l ascultăm: „Nu voi uita în veci o scenă ce mi s a întîmplat pe calea ferată. Călătoream la Sibiu. Eram la stațiunea Blajului, cînd se suie în vagonul meu un om din comuna Sîncel, cu numele pare-mi-se Vintilă. Am dat în vorbă cu el, între altele despre școală, fiindcă Sîncelul e comună avută, cu școală bună și preot foarte harnic.

— Cine este învățător?

---

1 „Revista ilustrată", anul I, nr. 10, 1898, pag. 188.
2 „Gazeta de Duminecă", anul I, nr. 24 Șimleul-Silvaniei, pag. 5—6.
3 „Convorbiri pedagogice", an. I, nr. 1, iunie 1886, pag. 7.

— Pop-Reteganul îmi răspunde omul. Cunoșteam personal pe acest coleg și doream să știu ce face în școală.

— Ei, cum vă lăudați cu Reteganul?

— D-apoi uite, domnule! la noi au fost mulți învățători, dar s-au dus curînd. Dar acesta ne dă de cap.

— Cum vă dă de cap?

— D-apoi, domnule, ne fug copiii de pe cîmp la el la școală; nu încap copiii în școală, șed pe jos, că nu le ajung băncile de cînd a venit domnul învățător. Se miră oamenii ce poate să fie. Mai înainte, sub alți învățători, eram pedepsiți ca să ne dăm copiii la școală și, totuși absentau mulți; acum nu ne pedepsește nimeni și în școală numai încap pruncii. Harnic și iubit de popor este învățătorul nostru".

De ce era atît de mult căutat de copii Ion Pop-Reteganul? Fiindcă în orice împrejurare a fost însuflețit de dragostea pentru copii, pentru luminarea acestora. L-a interesat crearea unei opinii publice necesare înfloririi școlilor românești. Nu a activat ca pedagog nici pentru cine știe ce titluri și nici pentru salariu, care după cum se știe nu i-a fost suficient întotdeauna. Dragostea caldă față de popor a fost mobilul neuitatelor sale realizări. A fost un democrat convins. Democratismul este o trăsătură principală a întregii sale activități. A înțeles că școala trebuie să corespundă marilor aspirații ale poporului nostru, deoarece numai așa poate fi vorba de o educație adevărată. Teoriile pedagogice de import și inaplicabile nu l-au încîntat, fiindcă era încălzit de convingerea că numai o școală cu adevărat înfiptă în viața poporului său, dispune de forța necesară pentru culturalizarea maselor.

Ion Pop-Reteganul a lăsat însemnate sugestii în legătură cu munca la clasă a învățătorului. Păcat că observațiile nu și le-a strîns într-un tot unitar. Unele dintre ideile sale pedagogice le mai întîlnim și la alți reprezentanți ai mișcării pedagogice de atunci, însă important este modul în care le aplică și viața pe care le-o dă în sînul învățătorimii noastre. El este un militant. Fiecare achiziție pozitivă din pedagogie este promovată de el cu o însuflețire aparte. Folosind indicațiile lui I. A. Komenski și ale altor pedagogi progresiști, pune un accent mare pe lecțiile bine predate. S-a opus lecțiilor monotone și superficiale. Astfel, în articolul „De ce fug copiii de școală" ne demonstrează că elevii fug de expunerile făcute într-un stil greoi; la fel, lecțiile prea mari, lipsa de pauze între lecții, „e o tiranie completă pe bieții școlari". Consideră că lecțiile proaste alungă pe copii de la școală. Își dăduse apoi seama că nerespectarea pauzelor omoară interesul, slăbește capacitatea de asimilare a elevilor, și prin urmare, subliniază și el sensul împletirii juste a muncii cu repausul.

Problemelor complexe ale didacticii a căutat, în general, să le dea o rezolvare adecvată. Este de părere că sursa atitudinii pasive a elevilor față de școală nu constă în cine știe ce lipsuri psihice, în incapacitatea sau lenea acestora. Nu admite așa ceva. Cauza o constituie, în primul rînd, lecțiile defectuos organizate. Acestea sînt izvorul lenei, al dezinteresului, al apatiei elevilor. Vedea clar că lecțiile prea lungi și cu un limbaj greoi epuizează posibilitățile de însușire a cunoștințelor de către copii, împiedică perceperea activă a unui volum de date. A fost prin urmare împotriva folosirii limbajului greoi. A mai arătat că „pedepsele dese" nu au nici un rost în școală, ca și atitudinea rigidă a pedagogului. Astfel de atitudini

au rezultate negative. Concluzia trasă este fără echivoc: „Învățătorul cu iubire își umple școala de copii" [1].

De asemenea, a acordat principiului intuiției prețuirea cuvenită în procesul instructiv-educativ.

Învățămîntul legat de viață l-a preocupat în mod constant. Ion Pop-Reteganul vedea în muncă un mijloc de a stimula elanul și posibilitățile creatoare ale elevilor săi. Intr-un studiu al său subliniază că o școală bună trebuie să îndeplinească următoarele condițiuni: 1. Să aibă edificiu corespunzător; 2. să existe grădină mare pentru legume, flori, pomi și stupină; 3. să aibă învățător calificat care să nu predea la mai mult de 50 de copii; 4. să aibă la dispoziție un fond pentru salariile învățătorilor cît și pentru cărți pentru copii.

Din cele relatate mai sus se constată ce mare importanță a acordat înzestrării școlilor cu teren agricol pentru munca elevilor. In această privință s-a arătat destul de priceput. El a dorit cu insistență inițierea copiilor în cunoașterea muncilor agricole. In aceasta vedea un mijloc de înflorire economică a satului. Totodată era pentru evitarea dezvoltării unilaterale a tineretului. A stăruit ca elevii săi să cunoască atît unele principii ale muncilor din agricultură cît și modalitatea în care se efectuează acestea. Astfel, le forma elevilor o serie de deprinderi necesare pentru viața practică. Ion Pop-Reteganul nu a avut mijloace să-i facă pe elevii săi să cunoască diferite procese și principii ale industriei moderne, atenția sa îndreptîndu-se doar către agricultură și industria casnică. Aceasta nu înseamnă nicidecum că-l lega pe copil de un cerc de probleme și interese limitate pe linia unui practicism îngust: dimpotrivă, cerea acea dezvoltare intelectuală a copiilor care să le ofere largi perspective și să le dea încrederea în propriile posibilități. Intr-un articol despre Astra, cere cu fermitate instituții de învățămînt superior și pentru copiii celor ce muncesc. Afirmă răspicat că și noi vom fi în stare și trebuie să avem „și o universitate romînă, căci sîntem mulți, iar mulțimea animată de bunăvoință face minuni".

O aprigă discuție în legătură cu introducerea „Industriei casnice" ca obiect în școală se ivise la un moment dat în publicațiile din Ardeal. Unii dascăli cereau imperios introducerea acestui obiect în planul de învățămînt. Ion Pop-Reteganul este însă contra introducerii ca obiect a „Industriei casnice", pe motivul „că școala poporală să fie școală în strictul înțeles al cuvîntului". Dar concluziile sînt clare: „Apoi nici de la o școală de-ale noastre să iasă copil fără de a putea zice: știu cultiva pomii și legumele" [2]. După el, diferitele deprinderi de a munci pe lotul școlar se vor forma treptat și desigur, pe baza celor învățate în clasă la diferitele obiecte de învățămînt. De asemenea, nu se neglijează înarmarea elevilor cu cunoștințe teoretice.

Pe baza ideilor abordate de Ion Pop-Reteganul, cu două luni mai tîrziu, Ion Lăzăriciu publică tot în „Convorbiri pedagogice" articolul: „Indemînarea, ca obiect de învățămînt în școala poporului", în care arată că, scopul educațiunei așadară este tecretic și

[1]) *Ion Pop-Reteganul*, „De ce fug copiii de la școală", „Convorbiri pedagogice", an II, nr. 1, ianuarie 1887, pag. 9.

[2] *Ion Pop-Reteganul*, „Industria domestică în școala poporală" „Convorbiri pedagogice", an II, nr. 3, martie 1887, pag 57.

practic" şi conchide că şcoala modernă, deci, a fost şi este unilaterală, şi unilateralitatea asta a mers pînă la extremităţi" [1].

Ion Pop-Reteganul reuşeşte, după cum se vede, să iniţieze interesante dezbateri pedagogice. A pus un accent deosebit pe influenţa educativă a muncii creatoare, pe optimismul dat de ea, lucru care reiese şi din proza literară lăsată. În copii vedea fiinţe active, şi de aceea, a căutat să dea realizare dorinţei lor de activitate, să le asigure condiţiunile de a-şi manifesta cu succes iniţiativa lor în muncă. Dragostea faţă de muncă a înţeles să le-o dezvolte, în primul rînd, în cadrul diferitelor lecţii şi apoi lucrînd împreună cu şcolarii în grădina şcolară, împletind sarcinile educaţiei intelectuale cu munca fizică. Ion Pop-Reteganul era departe de atitudinea unor pedagogi care cereau ca numai elevii să muncească, pentru ca ei să stea deoparte, ca simpli spectatori. A ştiut că puterea exemplului bun este nelimitată în şcoală şi-n mijlocul poporului. Exemplul are o mare influenţă educativă. De aceea, a fost oricînd primul şi la muncă. Ca învăţător în Baru-Mare pe Jiu, a făcut, „cea mai frumoasă pomărie în acel ţinut". La Lisa — Făgăraş şi în alte părţi nu s-a lăsat mai prejos. Ion Pop-Reteganul, spre deosebire de alţi adepţi atuncea de la noi ai deprinderii copiilor cu munca agricolă, a depăşit cadrul discuţiilor teoretice şi a oferit însemnate exemple de realizări practice.

Despre valoarea educativă a muncii în grădina şcolară scrisese printre alţii şi D. Comşa, pe la 1876 : „Locul cel mai potrivit spre a instrui copiii ţăranilor în agricultură, profesiunea părinţilor lor, este fără îndoială grădina şcoalei. Nu poate fi vorba de a desbrăca şcoala populară de caracterul ei, prefăcînd-o în şcoală de agricultură. Grădina şcoalei are să fie mai mult un loc de recreare sufletească şi trupească, un loc de petrecere instructivă, în care copiii să se deprindă, aşa zicînd, jucîndu-se, la o cultură mai raţională a pomilor, a legumelor etc". Şi mai departe dă sugestii : „Elevilor mai mărişori li s-ar putea distribui cîte un strat cu legumi, pomişori sau cu flori pe care ei singuri să le ude cu apă, pe care ei singuri să le plivească şi sape sub conducerea învăţătorului" [2].

Prin legarea lecţiilor de diferite activităţi practice a reuşit să facă şi mai interesante obiectele de învăţămînt. Cunoştinţele căpătau o anumită cristalizare. De asemenea, el a cerut ca activităţile practice să se desfăşoare tot sub îndrumarea învăţătorului, asigurînd în acest chip rolul conducător al acestuia în procesul instructiv-educativ.

Ion Pop-Reteganul a depus un fierbinte efort pentru ridicarea maselor. Contemporanii săi ne-au dat informaţii despre felul în care el mergea printre săteni, pentru a le arăta cum se plantează şi se altoiesc pomii. Altădată, oricît de mult s-a împotrivit un sătean, a intrat în grădina acestuia şi el însuşi i-a sădit pomi. Pentru ţărani şi pentru foştii săi elevi a scris cărţi de îndrumare practică preţuite, ca acestea : „Curs practic de pomărit", „Pomicultura". Grija sa era ca ei să nu uite ce i-a învăţat la şcoală.

Ion Pop-Reteganul are merite importante în privinţa apărării învăţămîntului în limba maternă. Pentru el era ştiut că un învăţămînt — în primele clase — în altă limbă decît cea maternă, duce la analfabetismul maselor şi jignirea mîndriei naţionale. Într-un plan de învăţămînt propus de el, limba maternă ca obiect de studiu înglobează : a) citirea şi scrie-

[1] „Convorbiri pedagogice", an II, nr. 5, 1887, pag. 57.
[2] *D. Comşa*, „Pomăritul în grădina şcoalei", articol publicat în „Foişoara Telegrafului Romîn", în mai multe numere din 1876, Sibiu.

rea ; b) gramatica) ; c) deprinderile ortografice ; d) deprinderile stilistice. Compunerea ocupă un loc însemnat după acest plan.

Şi Ion Creangă susţinea fără ocol : „Ş-apoi scopul şcoalei — este şi acela — şi poate cel mai esenţial — de a învăţa şi de a păstra cu cea mai mare sfinţenie limba naţională, de care se leagă tot trecutul unui popor — cu datinele strămbune, jocurile, cimiliturile, proverbele, legendele şi cîntecele populare cele pline de dulceaţă" [1].

Ion Pop-Reteganul a trebuit să lupte în condiţii mai grele pentru apărarea şcolilor cu limba de predare romînă, care nu erau deloc pe placul oficialităţii de atunci. În asemenea condiţii el se întreabă pe bună dreptate

„că ce e mai trist şi mai ruşinos decît un om care nu-şi ştie cumsecade limba sa, care nu şi-o iubeşte şi cinsteşte cum se cuvine" [2]

El motivează concis apoi rostul învăţămîntului în limba maternă :

„Dar dacă alta e limba maternă a copiilor şi alta limba în care-i învaţă în şcoală, atunci timpul e pierdut mai fără nici un folos" [3].

Situaţia grea a maselor muncitoare din Transilvania era determinată şi de măsurile prin care autorităţile de atunci desfiinţau şcolile cu limba romînă, ceea ce însemna o frînă pe calea dezvoltării culturale ale acestora. Din nou se ridică cuvîntul avîntat al învăţătorului care se identificase cu aspiraţiile mulţimii :

„Deci de aceste şcoli să avem grijă ca de ochii din cap, să le apărăm ca nimenea să nu ni le poată lua, nici cu puterea, nici cu momeala, ci să rămînă aşa cum sînt : şcoli... cu limba de învăţămînt romînă [4].

Tocmai atunci intervenise „Proiectul de reformă a învăţămîntului popular", pregătit de ministrul instrucţiunii publice Barzeviczy. Era vorba de un proiect care a tins să contopească dispoziţiunile legilor din 1868, 1879, 1895 ; ba se urmărea şi înlocuirea unor dispoziţiuni ale legilor din 1876 şi 1894 privitoare la şcoală şi „învăţămîntul poporal". Printr-o astfel de reformă putea fi închisă uşor o şcoală confesională, înfiinţîndu-se alta de stat în care învăţămîntul nu se mai făcea în limba romînă. Mitropolitul Meţianu de la Sibiu, ca şi alţii a atacat acest raport în numele a 2000 de şcoli ortodoxe, cerînd ministrului să retragă proiectul. Aceeaşi atitudine a avut-o şi mitropolitul de la Blaj.

Ca puţini învăţători contemporani a văzut că la noi începuse să-şi facă apariţia anumite manifestări ale literaturii cosmopolite, pornografice, în care întrezărea o sursă de înrobire şi întunecare a maselor populare. Şi-n acest sens dă unele indicaţii :

„Nu dubita nici un minut că cel mai potrivit mijloc pentru paralizarea efectelor rele ale culturii cosmopolite străine, ar fi cunoştinţa literaturii populare şi răspîndirea ei prin tipar între toate păturile sociale ale poporului romînesc" [5].

Ion Pop-Reteganul a acordat toată atenţia contribuţiei pe care familia trebuie să o aducă la educaţia copiilor. A insistat de-a lungul vieţii sale de pedagog ca şi familia să cunoască unele probleme ale educaţiei. A dat

[1] *Ion Creangă*, „Povăţuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică", Iaşi, 1876, pag. 43.

[2] *Ion Pop-Reteganul*, „Să avem grijă de şcoalele noastre" în „Gazeta de Duminecă" nr. 3, an I, Şimleul-Silvaniei, pag. 3—4.

[3] Idem.

[4] Idem.

[5] *Ion Pop-Reteganul*, „Revista ilustrată", anul II, nr. 6, iunie 1899.

sfaturi, a urmărit să-i convingă pe părinţi despre rolul lor în creşterea copiilor. Subliniază ferm marea însemnătate a legăturii dintre şcoală şi familie. A rupe şcoala de familie reprezintă o greşeală în educaţie. Ion Pop-Reteganul a ştiut ce înseamnă aceasta şi de aceea a urmărit să realizeze în mod practic unitatea de vederi dintre familie şi şcoală.

În adevăr, el a depăşit întotdeauna maniera vagilor comentarii pedagogice, căutînd justeţea ideilor sale în rezultatele din practica şcolară. Găseşte criterii bine definite de apreciere a unei atitudini pedagogice datorită faptului că nu se desprinde niciînd de practica şcolară vie. Rezultatele obţinute pe linia realizării legăturii dintre familie şi şcoală ni le comunică simplu şi convingător. Expresia pretenţioasă, plină de emfază, i-a fost străină. În „Convorbiri pedagogice" a militat intens, din punct de vedere teoretic, pentru familiarizarea celor mulţi cu problemele şcolii. La Rodna, după ce constată starea de mizerie în care se zbat şcolarii cît şi mulţi părinţi, apelează la ajutorul obştei în speranţa că va da un alt aspect şcolii. La naştere, cu concursul lui, un fel de comitet şcolar, care să depună eforturi pentru strîngerea unui fond necesar achiziţionării de caiete, creioane, tăbliţe şi alte obiecte necesare elevilor. Unii au răspuns favorabil la chemarea comitetului, alţii dimpotrivă. Fără îndoială, rostul apelului iniţiat de la Rodna de către Ion Pop-Reteganul nu a fost înţeles de toţi, căci pînă la urmă constatările sale sînt umbrite de o anumită tristeţe, căci: „Tot ce a incurs a fost de la dascăli de cei mici, preoţi, iar de cei mici", la care se mai adaugă „plugari" şi „puţini funcţionari de ăştia mărunţi". Cu cîtă durere încheie neostenitul învăţător: „Aşa apoi, numai din gură, de la mesele încărcate de mîncări alese şi băuturi scumpe slab vom lumina neamul".

Pentru a avea profilul cît mai complet al activităţii pedagogice a lui Ion Pop-Reteganul, este bine să ne referim şi la munca sa de îndrumător pedagogic. A fost un adevărat propagandist al realizărilor înaintate din cîmpul şcolii prin îndrumările pedagogice şi didactice pe care le-a dat prin aproape toate ziarele şi revistele la care a colaborat, cît şi în diferite întruniri ale învăţătorilor. Pentru dezbaterea frămîntărilor din ogorul şcolii editează revista „Convorbiri pedagogice", al cărei număr prim apare în iunie 1886. Pe copertă scrie concis: „Revistă pentru educaţiune şi instrucţiune". Ca redactor figurează P. Stoica ce activa în Panciova (Banat) şi Ion Pop-Reteganul, învăţător în Sîncel, lîngă Blaj. Revista luptă pentru o serie de măsuri în şcoală, adresîndu-se în egală măsură învăţătorilor şi părinţilor. Redacţia revistei anunţă de la început programul pe un an al revistei, care va cuprinde: un portret al unui învăţător de ispravă sau bărbat de şcoală romîn, cu biografia respectivă, „2—3 articole pedagogice-didactice, 1—2 articole de foileton din viaţa pedagogică socială"; apoi, cronica lunară a mişcării învăţămîntului, recenzii ale unor reviste şi opere pedagogice. Prezentarea vieţii şi operei cîte unui om de şcoală este o iniţiativă care aparţine întru totul lui Ion Pop-Reteganul. Pe urmele lui vor păşi şi alţi publicişti, printre care menţionăm pe P. Stoica. Este interesant că o revistă din Ardeal a fost printre primele care, după ce-i publică portretul lui Ion Creangă, încă în viaţă, pe o pagină întreagă, îl prezintă în termeni elogioşi ca autor de manuale didactice. Revista mai oferea succinte prezentări de cărţi şi publicaţii pedagogice apărute la noi şi în alte ţări, scrise şi de Ion Pop-Reteganul. „Convorbiri pedagogice"

ajunge tot mai mult o mică enciclopedie lunară a preocupărilor şi ideilor pedagogice. Începînd cu anul III de apariţie, Ion Pop-Reteganul nu mai figurează ca redactor. Reuşise însă să dea revistei orientarea necesară, să-i croiască un făgaş adecvat. Revista „Convorbiri pedagogice" a fost aşa de mult citită, încît la cererea publicului, numerele 1, 2, 3, 4 şi 5 din anul întîi au apărut în a doua ediţie, fapt întîlnit destul de rar.

Portretele unor pedagogi, publicate de Ion Pop-Reteganul, au o deosebită importanţă, deoarece lectura lor a însufleţit în muncă pe nenumăraţi învăţători; apoi, e'e constituie un bogat izvor de informaţie pentru cercetătorii istoriei învăţămîntului romînesc din Transilvania şi cuprind interesante idei pedagogice. Portretele se impun prin claritatea şi precizia lor, prin analiza şi interpretarea cu atenţie a unor însemnate realizări pe drumul dezvoltării şcolii noastre. Numeroşi oameni de şcoală au fost însufleţiţi în muncă în urma lecturii portretelor publicate de autorul nostru. De pildă, prezentîndu-l pe Cosma Anca, destoinic învăţător de altădată, ne spune că era cult, obiectiv, vesel, iar „memorizarea seacă o ura".[1] In cîteva cuvinte, autorul sintetizează trăsăturile caracteristice ale activităţii lui Cosma Anca şi fiindcă avea rezultate bune se referea la stilul de muncă al acestuia. Se vede că Ion Pop-Reteganul era profund preocupat de dezvoltarea exprimării elevilor, deoarece o latură importantă a activităţii lui Cosma Anca, pe care el o subliniază, este şi străduinţa aceasta ca ei să vorbească liber.

Un alt număr din „Convorbiri pedagogice" publică portretul lui Ion Popescu, în care este vorba despre cunoscutul pedagog de la Sibiu, căruia i s-a oferit pînă şi catedra de pedagogie de la Universitatea din Iaşi. Ni-l prezintă ca un pedagog de frunte.

Il evocă şi pe Visarion Roman, care a scos manuale şi foaia pedagogică „Amicul şcoalei"; a susţinut cu zel dezvoltarea şcolii şi a pledat în sprijinul cultivării femeii. A fost redactor la „Telegraful romîn" şi a funcţionat ca învăţător la Răşinari, sat mare de lîngă Sibiu.

Vorbind despre George Bariţiu, consemnează tot ce a făcut acesta pentru şcoală.

Despre învăţătorul sătesc George Cătană scrie cu o fierbinte admiraţie şi ar dori „ca fiecare şcoală romînă să se poată mîndri că are un învăţător cum este dînsul".[2]

Ion Pop-Reteganul păstrează proporţiile faptelor în portretele scrise, evită în mod consecvent să le mărească cu ajutorul vreunei lupe. Cercetînd portretele pedagogice pe care le-a scris, vom avea o înţelegere clară a vederilor sale pedagogice.

A scris şi manuale, după cum ne comunică prietenii săi.

„P Stoica ne informează că „a lucrat d-nul Pop-Reteganul şi mai multe cărţi didactice, dar din lipsa de mijloace, acelea nu au apărut. Desigur că acestea încă se pot număra între operele cele mai bune în literatura didactică-pedagogică"[3].

Am reprodus aprecierile de mai sus, întrucît P. Stoica, lucrînd împreună cu el, i-a putut cunoaşte manualele didactice pe care le avea în manuscris.

---

[1] *Ion Pop-Reteganul*, „Convorbiri pedagogice", an I, nr. 1, iunie 1886, pag. 1.
[2] „Revista ilustrată" anul I, nr. 10, pag 188.
[3] „Convorbiri pedagogice", anul II nr. 10, 1887, pag. 198.

Cine răsfoieşte cu atenţie „Cartea de cetire — pentru anii din urmă ai şcoalelor poporale, şcoalele de repetiţiune, cursurile de adulţi", ediţia a II-a, apărută în Editura Librăriei Ciurcu din Braşov, în 1900, îşi dă seama de modul în care Ion Pop-Reteganul era preocupat de ridicarea poporului său. Autorul a ales cu mult gust artistic bucăţile literare, a avut grijă să dea copiilor temeinice cunoştinţe agronomice, igienice etc. La întocmirea manualului s-a servit printre altele şi de experienţa unor înaintaşi. Reproduce astfel materiale din „Lepturariul romînesc" al lui Aron Pumnul, „Legendarul" pedagogului Ion Popescu de la Institutul Andreian din Sibiu, „Legendarul" lui V. Petri şi altele. În manualul lui Ion Pop-Reteganul găsim „Cele zece porunci ale agronomului" întocmite de Zaharia Boiu, preot şi pedagog de la Sibiu, „Meşteşugul, plug de aur", iar despre „Pomărit" şi „Cultura găinilor" scrie însuşi autorul. Cartea conţine valoroase îndrumări practice.

Cît de mult a fost preocupat Ion Pop-Reteganul de calitatea lecţiilor pe care le ţinea elevilor săi se vede şi din „Planul legendarului enciclopedic", întocmit pe anul 1890 şi care se află în manuscris în Casa memorială de la Reteag. Cercetătorul acestui plan rămîne mirat de bogatul material de care el se servea pentru întocmirea lecţiilor.

În Ion Pop-Reteganul vedem imaginea învăţătorului care şi-a dăruit toate puterile pentru luminarea celor mulţi. El a fost un spirit avîntat, a muncit intens pentru ridicarea nivelului cultural al maselor. Ion Pop-Reteganul atacă problema frecvenţei şcolarilor ca o condiţie importantă pentru realizarea procesului la învăţătură ; a ridicat, de asemenea, problema formării deprinderilor practice ale elevilor, iar prin bogata sa activitate publicistică a popularizat experienţa înaintată a unor cadre didactice din şcolile acelor timpuri.

Despre devotamentul său nemărginit faţă de poporul nostru muncitor vorbesc şcolile înfiinţate şi organizate, vorbesc foştii săi elevi, contribuţia sa la cunoaşterea folclorului nostru, precum şi valoroasa activitate cultural-obştească depusă pentru dezvoltarea şcolii romîneşti în Transilvania.

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

DIN EXPERIENŢA UNUI CERC DE ELECTROTEHNICĂ

(INCERCARE DE EXTINDERE A ELEMENTELOR DE POLITEHNISM IN ŞCOALA)*

GAL TEODOR
Lector Universitatea Victor Babeş
MAN ŞTEFAN
profesor emerit — Cluj

Este un adevăr cunoscut în pedagogie faptul că activitatea de instruire şi educare se desfăşoară în primul rînd în clasă, la lecţie, sub conducerea directă a profesorului sau a învăţătorului, care predă ştiinţa la nivel accesibil. Insă procesul instructiv-educativ nu se opreşte aci; el nu se reduce nici la influenţa educativă exercitată de educator în timpul îndrumării nemijlocite, ci se continuă în cadrul activităţii în afara clasei şi şcolii. Problema activităţii în afara clasei şi extraşcolare se pune şi în legătură cu organizarea justă, ştiinţifică a timpului liber. Această activitate, just organizată, reprezintă o cale eficace pentru canalizarea energiei tineretului într-o direcţie folositoare lui însuşi, colectivului din care face parte şi patriei noastre. Activitatea în afara clasei şi şcolii cea mai frecvent întîlnită la orice şcoală este munca în cercuri. Pentru organizarea justă a unei astfel de activităţi şi pentru orientarea ei spre obţinerea unor rezultate optime, se impune precizarea şi cunoaşterea clară a scopului urmărit. Activitatea în afara clasei şi şcolii nu poate fi înţeleasă dacă o privim ruptă de activitatea şcolară directă, dacă nu o privim ca o prelungire şi o completare a acesteia, ca un element indisolubil legat de ea. De aceea şi scopul activităţii în afara clasei şi şcolii se leagă organic de acela al activităţii şcolare, contribuind la formarea multilaterală a tinerei generaţii. Insă alături de aceasta desprindem şi un scop propriu: dezvoltarea unor interese specifice, a înclinaţiilor şi aptitudinilor ce se schiţează în cursul activităţii, precum şi fixarea temeinică a priceperilor şi deprinderilor de muncă independentă teoretică şi practică.

Să examinăm, pe scurt, valoarea instructiv-educativă a activităţii în cercuri.

Sub aspect instructiv, activitatea în cercuri, deşi are caracter voluntar, îmbogăţeşte, fixează şi adînceşte cunoştinţele dobîndite în clasă la lecţie, le clarifică. Elevii nu numai că înţeleg mai bine materia predată, dar îşi dau seama de valoarea cunoştinţelor pentru viaţă. Ştiinţa — la nivelul la care elevii şi-o însuşesc în şcoală — începe să fie trăită, cunoştinţele se transformă în convingeri ferme şi se încheagă într-un sistem care formează bazele concepţiei materialist-dialectice despre lume.

---

* Acest material reprezintă un fragment din articolul cuprins în culegerea de articole „Legarea teoriei de practică în studiul fizicii şi chimiei", care va apărea sub îngrijirea Institutului de ştiinţe pedagogice.

În acest fel, cunoașterea realității obiective încetează de a fi o condiție exterioară, impusă din afară și devine o necesitate a vieții reale a elevului. Legîndu-se de practică, pe baza interacțiunii celor două sisteme de semnalizare, cunoștințele capătă o valoare mai înaltă, cîștigă în claritate, devin mai precise, mai temeinice.

Sub aspect educativ, activitatea în cercuri contribuie la formarea și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor practice de muncă independentă, promovează apariția și dezvoltarea capacității de cunoaștere și creație a elevilor, precizează mai bine calitățile morale care definesc personalitatea omului nou: atitudinea nouă, plină de dragoste față de muncă și bunul obștesc, spirit de solidaritate tovărășească, inițiativă, spirit organizatoric-creator; dezvoltă interesele și înclinațiile specific individuale etc.

Contribuind la formarea priceperilor și deprinderilor de muncă în producție, a deprinderilor de organizare a muncii precum și a unei atitudini noi față de muncă, activitatea în cercuri ne apare ca una din căile care contribuie la realizarea elementelor de politehnism în școală. Însă activitatea în cercuri lărgește orizontul politehnic numai pentru elevii membri ai cercului și abia indirect pentru ceilalți (prin antrenarea maselor largi de elevi la munca obștească de aplicare în practică a cunoștințelor).

Participînd la activitățile practice în cadrul muncii în cercuri, elevii dau viață cunoștințelor însușite, iar prin aceasta își dau seama tot mai mult că nu pentru școală, ci pentru viață învață.

Pentru realizarea scopului instructiv-educativ este necesar ca activitatea în cercuri să fie bine organizată și just orientată din punct de vedere pedagogic. Orientarea pedagogică impune să pornim de la principiul cuprins în cerința de a subordona orice muncă în afara clasei și extrașcolare sarcinilor instructiv-educative ale școlii. Aceasta cere să avem grijă pentru o justă alegere a diferitelor forme de muncă a elevilor, pentru repartizarea lor, gruparea pe echipe etc. în așa fel, încît să ajutăm desfășurarea procesului educativ. Orientarea pedagogică justă mai exprimă cerința ca în organizarea muncii la care participă elevii din diferite clase să se țină seama de particularitățile dezvoltării lor fizice și intelectuale, precum și de nivelul și volumul cunoștințelor lor. Altfel spus, munca să fie pe măsura puterilor lor, să fie interesantă și executată în mod conștient.

Vom expune aici o parte din activitatea desfășurată de cercul electrotehnic de la Școala medie din Năsăud [1]. La această școală funcționează și un cerc de matematică, de fizică, de științele naturii, un cerc al tinerilor miciuriniști, un cerc literar etc. Aceste cercuri au ajuns să cuprindă circa 30% din numărul total al elevilor școlii. Pentru atragerea elevilor în cercuri, s-a respectat caracterul voluntar al participării lor; au fost recrutate elementele cele mai bune, care dovedesc oarecare înclinații spre activitățile practice. În același timp, pentru a evita supraîncărcarea elevilor cu sarcini în afara clasei și școlii, nu s-a admis participarea lor decît cel mult în două cercuri.

[1] Tov. Man Ștefan a funcționat ca profesor la Școala medie din Năsăud pînă în toamna anului 1955. Tov. Gal Teodor a cunoscut această activitate în cursul desfășurării ei și, în parte, a îndrumat-o.

Cercul electrotehnic a reuşit să stîrnească mult interes printre elevi, ajungînd în ultimul timp să încadreze activ peste 40 de elevi împărţiţi în trei subgrupe.

Începutul activităţii a fost determinat de necesităţile practice ale şcolii şi ale internatului. S-a pornit cu mici acţiuni practice, precedate de cunoştinţele teoretice necesare. Aceasta a determinat apariţia la elevi a interesului pentru electrotehnică şi a creat premisele favorabile pentru înfiinţarea cercului.

Organizarea cercului de elevi n-a avut la bază intenţia întreprinderii unui experiment pedagogic. Mai tîrziu, noi, organizatorii şi conducătorii cercului, ne-am dat seama că experienţa încercată la Şcoala medie din Năsăud, între anii 1950—1955, poate fi repetată şi lărgită cu rezultate mult mai bogate.

Cunoscînd activitatea mai multor profesori, atît la şcolile medii cît şi — mai ales — la şcolile de 7 ani, şi dîndu-ne seama că printr-o iniţiativă bine gîndită şi prin perseverenţă se pot realiza lucruri mari în cadrul activităţii în afara clasei şi extraşcolare, ne-am gîndit că, deşi limitată şi modestă în conţinutul şi metodele sale, experienţa noastră ar prezenta oarecare interes şi ar putea servi întrucîtva ca imbold pentru cadrele didactice în vederea antrenării elevilor în cercuri şi activităţi practice folositoare. Pătrunşi de acest gînd, vom încerca să descriem munca proprie şi rezultatele obţinute într-o perioadă de 3—4 ani.

Ca metodă de studiere a experienţei proprii am folosit observaţia directă şi consemnarea într-un caiet personal a rezultatelor obţinute şi a felului în care se desfăşoară munca în toate amănuntele sale.

Analizînd experienţa, vom încerca să scoatem în evidenţă organizarea şi conţinutul, metodele şi rezultatele activităţii cercului, precum şi valoarea instructiv-educativă a acestei activităţi. În expunere, vom prezenta faptele în mod evolutiv, de la naşterea cercului pînă la perioada în care el a devenit un colectiv închegat, reuşind să antreneze într-o activitate constructivă mase largi de elevi.

Mai întîi ne vom referi însă la unele probleme cu caracter teoretic. În general, deosebim două căi principale de formare a priceperilor şi deprinderilor practice de muncă independentă. Prima cale constă în formarea deprinderilor printr-un exerciţiu îndelungat, prin repetarea continuă a unei acţiuni al cărei model a fost arătat dinainte. În procesul repetării se urmăreşte realizarea modelului, fără a se pretinde înţelegerea modului în care se procedează. A doua cale de formare a priceperilor şi deprinderilor se poate rezuma astfel: cunoştinţele dobîndite la lecţie şi în activitatea cercului se îmbină cu munca practică, servind ca bază pentru formarea priceperilor şi deprinderilor, mai precis spus, cunoştinţele trebuie să anticipeze, să premeargă cu un pas formarea priceperilor şi deprinderilor. Aceasta se poate asigura prin planul de activitate a cercului. În acest sens, primele şedinţe ale cercului — pînă ce cursul la clasă înaintează — se organizează în aşa fel încît pe de o parte să promoveze familiarizarea elevilor cu uneltele şi operaţiunile cele mai simple (legături, lipituri etc.), iar pe de altă parte să informeze pe elevi asupra cunoştinţelor elementare strict necesare în activitatea practică, limitîndu-se la studierea acelor probleme teoretice care vor trebui utilizate în lucrările practice viitoare. Aceasta este calea de formare a priceperilor şi deprinderilor în mod conştient, pe linia cerinţelor învăţămîn-

tului politehnic. Noi nu am considerat niciodată studiul teoretic ca o preocupare în sine și nici cunoștințele nu le-am privit ca podoabe exterioare ale elevilor. De aceea, de la început, am orientat activitatea cercului spre repararea aparatelor de fizică existente în laborator: galvanometru, mașini electrostatice, telegraful Morse, aparate optice, precum și spre confecționarea unor aparate simple în vederea completării dotației laboratorului. În același timp, am antrenat elevii la repararea conductei electrice, la instalarea rețelei electrice, fixarea becurilor etc.

Activitatea practică și teoretică în cadrul cercului nu numai că a promovat dezvoltarea interesului pentru problemele de fizică (îndeosebi pentru probleme de electricitate), ci a reprezentat, în același timp, începutul închegării colectivului de elevi, care creștea o dată cu mersul organizat înainte. De aceea, în cursul realizării obiectivelor stabilite la început, am putut pune în fața elevilor membri ai cercului sarcini noi, care depășeau planul de muncă: printre altele, radioficarea elementară a școlii (spunem „elementară", pentru că radioficarea completă și la un nivel tehnic modern a fost realizată abia peste doi ani). În procesul activității, sarcina amintită a devenit o perspectivă care a fost urmărită cu perseverență de elevi. Întreaga lucrare a fost efectuată de elevi sub îndrumarea profesorului conducător al cercului electrotehnic.

În ce au constat *primele încercări de radioficare?* În cancelaria profesorilor s-a instalat un aparat de radio „RECORD". De la difuzorul aparatului porneau două fire la dormitoarele elevilor. Pentru a nu încărca prea tare aparatul, s-au legat cîte trei difuzoare în serie, dispuse paralel. În felul acesta, s-a realizat radioficarea a 6 săli (dormitoare, sala de mese și două clase). (fig. 1).

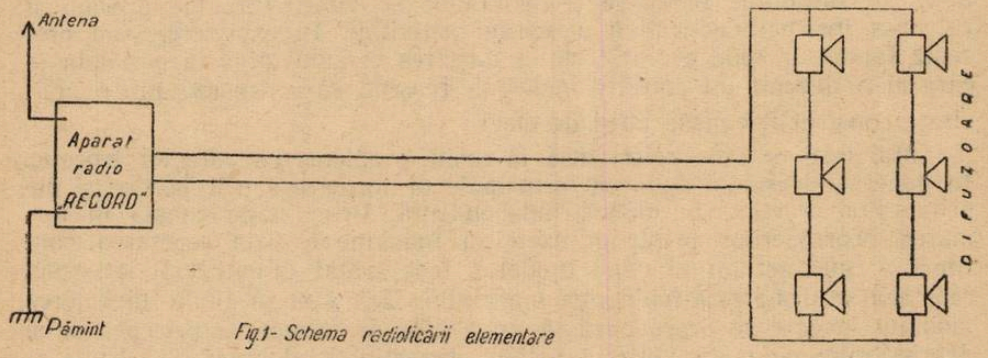

Fig. 1 - Schema radioficării elementare

Conductele s-au confecționat din sîrmă de sonerie și de la un transformator ars, de 0,5 mm diametru. Sîrma de sonerie s-a instalat numai la trecerile prin zid, iar pe perete, pe cuie, la distanțe de 3—4 cm, s-a fixat sîrma de transformator ars (schema legăturilor se poate vedea tot în fig. 1).

Difuzoarele au fost construite din scheletele altora scoase din uz. Membrana lor s-a improvizat din hîrtie de filtru. Unele difuzoare erau dinamice. Ele aveau transformatorul de ieșire în stare de funcționare. Confecționarea membranelor și a bobinei de pe membranele acestor difuzoare cerea multă precizie. De aceea, abia a treia sau a patra încercare era

încununată de succes. Bobinele necesare pentru difuzoarele dinamice s-au făcut pe hîrtie subţire, de diametru corespunzător. Dimensiunile bobinei, ale sîrmei de pe bobine şi ale membranei au fost stabilite în funcţie de dimensiunile bobinelor vechi, deteriorate şi deci inutilizabile pentru scopurile noastre.

Bobina astfel confecţionată s-a fixat pe cilindrul de hîrtie subţire cu soluţie de celuloid în acetonă, iar de membrană a fost lipită cu clei. Modelarea membranei s-a făcut cu ajutorul unui con de carton. Marginile membranei au fost umezite şi apoi ondulate cu ajutorul unor cercuri concentrice de sîrmă de mărimi corespunzătoare. Difuzoarele s-au montat în cutii de lemn de mărime potrivită, confecţionate de elevi.

Această radioficare elementară satisfăcea cerinţele de început ale maselor de elevi.

Pentru confecţionarea aparatelor menţionate mai sus, precum şi pentru realizarea radioficării elementare, era necesar ca elevii membri ai cercului să aibă cunoştinţe precise şi clare din domeniul opticii, electricităţii, magnetismului, mecanicii etc. Înarmarea cu cunoştinţele strict necesare din aceste capitole ale fizicii s-a făcut în primul rînd prin lecţii (conform programei şcolare); ele au fost completate şi precizate în cadrul cercului ştiinţific. În felul acesta, noi ne-am preocupat continuu de a da mai întîi cunoştinţe: legi, principii, structura, modul de funcţionare etc. şi abia pe această bază am început să orientăm pe elevi spre formarea priceperilor şi deprinderilor practice. Această directivă am urmărit să o respectăm *şi* cînd era vorba de confecţionarea materialului didactic, de repararea celui existent sau de repararea conductei electrice a şcolii *şi* cînd ne-am pus în plan să radioficăm şcoala (radioficarea elementară, iar mai tîrziu la nivel tehnic modern) *şi* cînd am pornit acţiunea de construire a uzinei electrice şi a instalării apeductului în şcoală etc. Folosind în mod strict şi consecvent acest procedeu, am observat că priceperile şi deprinderile practice de muncă independentă se formează mult mai uşor şi cu mai puţine greşeli. Altfel spus, în procesul formării corecte a deprinderilor, am constatat o creştere atît cantitativă cît şi calitativă, iar ca urmare a acestui fapt a sporit simţitor încrederea în forţele proprii şi s-a dezvoltat spiritul de iniţiativă creatoare la mulţi membri ai cercului.

Conducînd învăţămîntul în clasă şi îndrumînd îndeaproape activitatea elevilor în cercul electrotehnic, noi ne-am dat seama că procesul practic viu de confecţionare a aparatelor, de reparare a lor etc., ajută la înţelegerea aprofundată a cunoştinţelor predate în timpul lecţiei, contribuie la îmbogăţirea lor, iar prin aceasta înlătură formalismul şi dogmatismul atît în predarea cît şi în însuşirea cunoştinţelor. Cunoştinţele însuşite activ de către elevi, pe calea aceasta, pot servi ca fundament sigur atît pentru cristalizarea bazelor concepţiei materialiste, cît şi pentru formarea *conştientă* a deprinderilor practice de muncă în producţie, fapt care duce la evitarea caracterului mecanic-meşteşugăresc al însuşirii tehnicii.

Activitatea cercului, orientată pe linia arătată mai sus, se răsfrînge pozitiv asupra calităţii cunoştinţelor tuturor elevilor din clasă, precum şi asupra atitudinii lor faţă de problemele de fizică. Afirmaţia aceasta se demonstrează în mod concludent prin cifrele care oglindesc rezultatele la învăţătură în diferitele perioade ale anului. Astfel, în pătrarul

întîi, la fizică 15% dintre elevi erau corigenţi, 25% cu nota 4 şi 5, iar 60% cu nota 3; în pătrarul următor, numărul corigenţilor se reduce la 10%, iar al celor cu nota 4 şi 5 creşte la 33%; în pătrarul al III-lea numărul elevilor cu nota 4 şi 5 sporeşte la 35%, iar la sfîrşitul anului şcolar la 38%. În acelaşi timp, numărul corigenţilor scade la 3%. Nici un membru al cercului nu avea notă sub 4 la fizică. Activitatea teoretică şi practică desfăşurată în cerc a influenţat şi asupra calităţii cunoştinţelor la celelalte obiecte de învăţămînt, îndeosebi la matematică, la chimie etc. Asemenea rezultate au devenit posibile pentru că lecţiile înseşi se pot preda la un nivel ştiinţific mai înalt, elevii se antrenează mult mai uşor să participe conştienţi şi activi la desfăşurarea lecţiilor — fapt care sporeşte gradul de înţelegere şi de temeinicie a cunoştinţelor.

Mergîndu-se pe aceeaşi linie, a împletirii studiului teoretic cu preocupările practice, şi pentru a alimenta interesele noi ale elevilor, apărute în cursul desfăşurării activităţii, s-a organizat, din iniţiativa de jos, *un curs de radiofonie*. Treptat, membrii cercului ajungeau să cunoască şi să înţeleagă principiile teoretice de bază ale radiofoniei. În acelaşi timp, erau ajutaţi să cunoască fiecare piesă din aparatul de radio şi să-şi dea seama de funcţia sa specifică în ansamblul întregului mecanism. Cum se realiza aceasta? la început, pe cale demonstrativă, se explicau principiile de bază ale funcţionării aparatului — însoţindu-se de unele consideraţii de ordin istoric, prin care se sublinia între altele şi valoarea social-culturală a invenţiei.

Pornind de la privirea de ansamblu, în etapa următoare, pentru adîncirea înţelegerii problemei, se proceda la desfacerea pieselor componente, la desprinderea lor de unitatea vie a aparatului şi la explicarea lor (cum este alcătuită fiecare piesă, cum se poate confecţiona şi ce rol are în aparat luat ca întreg). În felul acesta, raportînd părţile la întreg şi examinîndu-le pe fondul comun din care au fost desprinse, se promova înţelegerea aprofundată atît a părţii, cît şi a întregului. Elevii priveau părţile nu ca unităţi izolate, independente, ci în legătura lor, prin rolul lor specific în ansamblu.

Încheind procesul de analiză concretă, în ultima etapă se îmbinau cu grijă toate piesele în întreg. Corectitudinea îmbinării — ca operaţie de sinteză — era verificată prin punerea aparatului în stare de funcţionare. În acest moment, se arăta elevilor modul de instalare şi de manevrare a aparatului (legătura cu pămîntul, antena etc.).

Procesul asimilării aprofundate a principiilor de bază ale radiofoniei şi cunoaşterea temeinică a aparatului s-au desfăşurat într-o perioadă de cîteva săptămîni. În această vreme, elevii înşişi au dobîndit priceperea demontării şi montării cu uşurinţă a aparatelor de radio.

Pe măsură ce înaintau în cunoaşterea şi înţelegerea principiilor şi a procesului tehnic de construcţie, membrii cercului erau antrenaţi şi stimulaţi să întreprindă reparaţii, la început din cele mai simple, apoi crescînd în complexitate (exemplu: rebobinarea transformatorului şi a bobinei, repararea potenţiometrului, a întrerupătorului de unde, a condensatorului electrolitic etc.). Acţiunea aceasta şi-a atins scopul în momentul în care elevii au ajuns să construiască singuri aparate de radio cu galenă şi aparate de radio obişnuite — după scheme simple.

Membrii cercului au construit 5 aparate cu galenă.

Succesele înregistrate în acest domeniu umpleau inimile tinerilor radiofonişti de entuziasm şi elan creator. Un elev care a ajuns să construiască prin forţele sale proprii un aparat de radio este cîştigat definitiv pentru preocupările de acest ordin în special, pentru problemele de ordin ştiinţific şi tehnic în general. În felul acesta, activitatea practică, împletită organic cu cea teoretică, duce la dezvoltarea intereselor, a înclinaţiilor şi aptitudinilor, precum şi a unei atitudini noi faţă de munca intelectuală şi fizică. Succesele obţinute pe linia perfecţionării neîntrerupte duc în mod nemijlocit la concluzia că, pentru a spori productivitatea şi a îmbunătăţi calitatea muncii, trebuie să reflectăm asupra ei pe întregul parcurs. Reflectarea asupra propriei activităţi reprezintă o cerinţă pedagogică în orice ramură de activitate; în activitatea practică, reflectarea asupra propriei munci permite să se înlăture caracterul mecanic, meşteşugăresc în procesul formării şi cimentării priceperilor şi deprinderilor.

Pentru îmbogăţirea, precizarea şi adîncirea cunoştinţelor din domeniul electrotehnic în general, radiotehnic în special, membrii cercului au fost îndrumaţi să studieze literatura ştiinţifică şi tehnică de popularizare. Studiul s-a făcut în mod planificat, iar la sfîrşitul unei etape se organizau simpozioane pe teme.

Toate acestea au promovat dezvoltarea intereselor pentru tehnică la mase largi de elevi, creîndu-le preocupări noi, aducînd un suflu nou de viaţă.

Existînd această atmosferă prielnică, se puteau pune în faţa cercului şi a celorlalţi elevi perspective noi care, în condiţiile date, prin eforturile comune ale întregului colectiv, aveau şanse de reuşită:

— radioficarea modernă a şcolii;
— construirea uzinei electrice a şcolii;
— canalizarea şcolii şi instalarea unei băi proprii.

Dintre acestea, ne vom opri în special asupra radioficării.

Radioficarea elementară, instalată cu doi ani în urmă, nu satisfăcea cerinţele şcolii şi nici cerinţele sporite ale elevilor. Radioficarea modernă a şcolii apărea ca o sarcină urgentă şi de mare importanţă educativă. Pentru rezolvarea corectă a problemei, socotind că ea este de interes general, am mobilizat prin cercul electrotehnic şi cu ajutorul organizaţiei U.T.M. pe şcoală majoritatea elevilor din clasele superioare. S-au format echipe de 5—7 elevi. Echipele erau conduse de unul dintre elevi (de obicei membru al cercului) şi pe o perioadă de timp stabilită în plan (variabilă de la o echipă la alta, în funcţie de specificul muncii), răspundeau pentru îndeplinirea unei sarcini precis determinate. Printre formele de muncă pe care le executau elevii amintim: confecţionarea cîrligelor-suport pentru conducte, fixarea şi ghipsuirea cîrligelor în perete la locul indicat; perforarea zidului la locul de trecere a conductei; aşezarea firelor pe cîrlige; instalarea difuzoarelor la locul indicat; montarea panoului pentru tabloul de comandă; tragerea firelor pentru antenă; executarea prizei de pămînt etc.

Schimbîndu-se de la o muncă la alta — fiecare cu specificul său, — toţi elevii care participau la procesul de radioficare au ajuns să treacă, pe rînd, prin toate formele de activitate cerute de instalarea integrală. În felul acesta, ei cunoşteau şi înţelegeau atît operaţiile parţiale, cît şi

ansamblul și, mai ales, rolul fiecărei operații parțiale în ansamblul lucrării.

Procedînd astfel, se putea promova principiul înnoitor care exprimă cerința ca fiecare om să înțeleagă în adîncime întregul proces al muncii sale și să participe la aceasta cu toată ființa sa. Procedeul amintit l-am folosit și în organizarea celorlalte acțiuni, mici sau mari, pe care le-am întreprins în cadrul activității cercului (confecționarea diferitelor aparate pentru laborator, construirea uzinei electrice, canalizarea școlii etc.). Acest procedeu s-a verificat în practică a fi la nivelul cerințelor tehnicii moderne, care pretinde nu numai cunoașterea procesului de producție de către cel care lucrează, ci și posibilitatea acestuia de a cunoaște diferitele operații cărora le este supusă prelucrarea unui obiect pînă ajunge în stare finită și de a se adapta cu ușurință la ele.

In ce a constat munca?

La început, am alcătuit planul după care se va efectua radioficarea. Pe scurt: radioficarea școlii se încadra în sistemul general de radioficare centrală a orașului. In cabinetul directorului a fost instalată o centrală de amplificare compusă din: un amplificator Siemens de 40 W, un aparat de radio „Record", un pick-up, un microfon, un difuzor de control și o tablă de distribuție. De la centrală pornesc trei circuite: unul pentru toate clasele, altul pentru birouri, pentru cancelaria profesorilor și sala de mese, iar ultimul pentru dormitoare. S-au instalat 30 de difuzoare — în fiecare cameră, dormitor, clasă, coridor etc. In plan, se arătau precis toate operațiunile ce urmează să se efectueze: găurirea pereților, fixarea conductelor pe pereți, confecționarea cîrligelor etc. După definitivare, planul a fost prezentat și explicat elevilor în liniile sale mari și apoi, treptat, pînă în cele mai mici amănunte. Cu această ocazie s-a scos în evidență valoarea deosebită pe care o are radioficarea în sprijinirea și adîncirea acțiunii educative. Prelucrarea planului nu numai că a clarificat scopul și modul de desfășurare a lucrărilor, dar în același timp a avut un efect mobilizator dintre cele mai mari. In timpul realizării planului, pe parcurs, au fost introduse, din inițiativa vie a elevilor, unele modificări care îmbunătățesc proiectul inițial. De exemplu: schimbarea traseului inițial pentru conducte cu unul mai scurt — ceea ce aducea economie de materiale și mărea efectul audiției. Sau: amplasarea difuzoarelor în locul cu cea mai bună acustică.

Pentru procurarea celei mai mari părți a materialului am avut sprijinul organelor locale. Astfel, difuzoarele și materialul necesar ca: sîrmă, ipsos, cuie etc. le-am primit de la centrul de radioficare al orașului; amplificatorul de 40 W și un pick-up le-am obținut de la Sfatul Popular orășenesc; microfonul a fost confecționat în întregime de membrii cercului dintr-un microfon de telefon. Montarea lui s-a făcut pe o ramă circulară, prin arcuri — fiind prins de un suport. Pentru a satisface cerințele elevilor (educația muzicală, întîlniri tovărășești), ei înșiși au construit un amplificator mic de 20 W, precum și un microfon după schema dată de profesorul conducător (fig. 2). Uneltele de care aveam nevoie pentru executarea lucrărilor au fost aduse de elevi: pentru uneltele de strictă specialitate am primit sprijinul comitetului de părinți, prin specialiști (ingineri, tehnicieni), părinți ai elevilor.

Desigur, nu s-a putut prevedea lucrarea, de la început, pînă în cele mai mici detalii. De aceea, pe parcurs au apărut greutăți care frînau

munca entuziastă a elevilor, producînd un climat neprielnic (ne referim cu deosebire la lipsa unor materiale şi aparate). Din această situaţie am tras concluzia că, pentru a obţine rezultate pozitive depline pe tărîm instructiv-educativ, este necesar nu numai să reflectăm pînă şi asupra ultimelor amănunte ale lucrării, dar în acelaşi timp se impune procurarea din vreme a întregului material (piese, aparate etc.), pentru a le avea la îndemînă în momentul oportun.

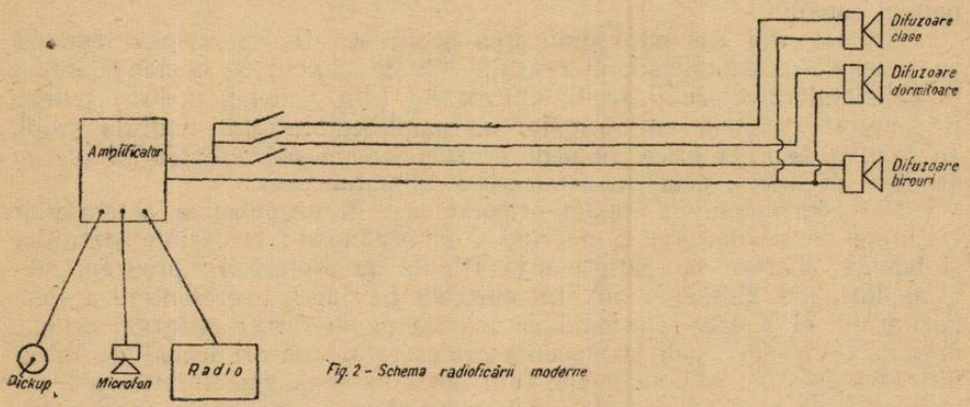

Fig. 2 - Schema radioficării moderne

In condiţiile arătate (conducerea profesorului, pregătirea prealabilă a elevilor, ajutorul primit din partea diferitelor instituţii şi întreprinderi, contribuţia părinţilor etc.), conţinutul teoretic şi practic al activităţii cercului nu depăşea posibilităţile fizice şi intelectuale ale elevilor. In general, ei executau lucrările practice în timpul liber. Acest fapt nu constituie (nici în concepţia noastră şi nici practic) un motiv de oboseală, ci un fel constructiv-creator de a petrece vremea — ceea ce se numeşte repaus activ (jocul lor era activitate creatoare în folosul colectivităţii şcolare). Munca era astfel organizată încît să preîntîmpine supraîncărcarea : se lucra pe echipe de 5—7 elevi într-un timp limitat, care să nu afecteze pregătirea lecţiilor. In majoritatea cazurilor, elevii se încadrau în timpul planificat. Este adevărat că în momentele de „vîrf" ale muncii, marginile timpului liber erau depăşite — fapt ce aducea prejudicii pregătirii pentru şcoală. Ne referim la sarcinile ridicate de lucrările mari (radioficarea modernă sau construirea uzinei electrice, canalizarea şcolii etc.) care, în anumite faze cînd nu sufereau amînare, pretindeau timp mai mult (nici noi, nici elevii nu ne zgîrceam să-l acordăm).

Un alt aspect : prin caracterul său concret şi variat, munca în cerc era deosebit de atrăgătoare pentru elevi. Acest lucru reprezintă o latură pozitivă. Insă caracterul pasionant al activităţii, în condiţiile concrete ale programului şcolar, uneori acţionează negativ, în sensul că generează supraîncărcarea elevilor, datorită faptului că ei se lasă absorbiţi de preocupările extraşcolare şi se abat de la îndeplinirea integrală a tuturor sarcinilor şcolare pentru a doua zi. Cum se producea aceasta ? Au început să confecţioneze difuzoare, microfoane, aparate cu galenă, verificau funcţionarea lor etc. Ajungînd într-o anumită fază a construcţiei, lucrarea îi pasiona într-atîta, încît nu se puteau lăsa pînă nu-i dădeau viaţă — chiar cu riscul de a nu se prezenta pregătiţi, a doua zi, la un

obiect sau altul. În aceste cazuri neplăcute, niciodată elevii nu aruncau vina asupra cercului, nu se scuzau, ci suportau — cu spirit de răspundere — consecința „neglijenței" lor. În clipa următoare, asupra lor — prinși cu musca pe căciulă — erau ațintite privirile dezaprobatoare ale celorlalți, iar în pauze, în ședințele de cerc, urmau criticile, tragerea la răspundere pentru că prin atitudinea lor pătează onoarea cercului. Aceasta avea efecte educative pozitive: cel prins o dată, a doua oară nu mai avea „curajul" să vină nepregătit. Reiese limpede puterea educativă a opiniei cercului.

Arătam mai sus că radioficarea școlii se află în strînsă legătură cu sistemul de radioficare al orașului. De la tabloul de comandă situat în cabinetul directorului școlii, difuzoarele (din sistemul nostru) puteau fi conectate printr-un întrerupător cu amplificatorul din centrala școlii. În felul acesta, în orice moment al zilei aveam posibilitatea să oferim elevilor un mod plăcut de petrecere a timpului liber.

Noi considerăm că ne-am orientat just în organizarea activităților culturale pe școală. Astfel, pe rînd s-au organizat: conferințe științifice și tehnice, literare sau despre artă (ținute de profesori); program muzical din opere clasice — audiții muzicale (se făcea o prezentare a compozitorului și a operei, urmată de muzică pe discuri); program artistic organizat de elevi, sub conducerea profesorului (uneori urmat de întruniri tovărășești); radiomagazin (din două în două săptămîni), care cuprindea probleme de educație politică și aspecte din viața școlii: critica slăbiciunilor, evidențierea succeselor, combaterea anumitor apucături ce se iveau spontan în activitatea elevilor etc.; comunicări cu caracter diferit, instrucțiuni și circulări ale Ministerului Învățămîntului, ale Secției de învățămînt, ale direcțiunii școlii etc.

În forma aceasta, radioficarea școlii nu numai că promova lărgirea și adîncirea cunoștințelor elevilor în diferite domenii, nu numai că a favorizat formarea unor priceperi și deprinderi de muncă în producție, nu numai că a contribuit la apariția și precizarea unor calități morale (solidaritatea tovărășească, dragostea de muncă, fermitatea etc.), dar, o dată terminată, lucrarea a servit în cel mai înalt grad sarcinile instructiv-educative ce stăteau în fața școlii. Astfel, radioficarea apare nu ca scop în sine, ci ca mijloc evident pus în slujba învățămîntului. Prin conferințele și programele organizate se lărgea orizontul elevilor, orientîndu-se în mod corect educația lor literară, științific-tehnică și muzical-artistică; în același timp munca asiduă pentru asigurarea unui nivel artistic înalt programelor artistice strîngea tot mai mult legăturile tovărășești dintre elevi și favoriza cimentarea coeziunii în cadrul colectivului de elevi.

Introduși în tainele de început ale electrotehnicii, elevii au sporit exigențele lor în pregătirea manifestărilor cu ocazia marilor sărbători ale clasei muncitoare și ale poporului nostru (1 Mai, 23 August, 7 Noiembrie). Astfel, membrii cercului organizau jocuri de lumină, care produceau o impresie deosebit de plăcută, exercitînd o mare atracție atît pentru populația din oraș cît și pentru elevi.

Preocupările cercului s-au orientat și în alte direcții, care tindeau să adîncească și să lărgească pregătirea electrotehnică. Vom semnala numai încă una din activitățile cercului, anume organizarea unui curs de radiotelegrafiști, care a cuprins, alături de membrii cercului, pe aproa-

pe toţi elevii claselor a IX-a şi a X-a. Pentru ca toţi participanţii să-şi însuşească în mod temeinic radiotelegrafia, atît teoretic cît şi practic, în două camere învecinate s-au instalat trei linii telegrafice. Zilnic, în timpul liber, pe grupe stabile, după un plan precis întocmit, elevii învăţau alfabetul Morse, ajungînd ca într-un timp relativ scurt (3—4 luni) să-şi formeze priceperile şi deprinderile necesare mînuirii aparatelor. Cursul a început în cadrul cercului electrotehnic ; mai tîrziu a fost organizat şi pe linie de A.V.A.S.P. — membrii cercului fiind de un real sprijin pentru însuşirea radiotelegrafiei de către ceilalţi elevi. Aşa se explică de ce, în intervalul arătat, un număr de 82 elevi au primit diploma de radiotelegrafişti, iar organizaţia a fost răsplătită cu drapelul de fruntaşă pe raion, pe care l-a deţinut timp de 2 ani.

În cele prezentate pînă acum, am încercat să arătăm o parte importantă din activitatea cercului electrotehnic, care a ştiut să mobilizeze în jurul său grupuri mari de elevi. În acest cadru, am scos în evidenţă şi efectul instructiv-educativ al participării libere şi conştiente la efectuarea unor lucrări de interes obştesc. Se cuvine să subliniem, de asemenea, valoarea materială a acestor lucrări, cu deosebire a lucrărilor mari (în afară de radioficare) : uzina, apeductul, canalizarea, instalarea băii, lucrări pe care le-am menţionat aici numai în treacăt. Ele au putut fi puse în funcţiune cu fonduri minime (costul strict necesar al materialului). Să concretizăm : uzina, introducînd în calcul şi contribuţia directă a părinţilor, a costat 2500 lei. Altfel, valoarea ei s-ar fi ridicat la 45.000 lei. Cheltuielile efective pentru baie s-au ridicat la 500 lei din fondul şcolii, în timp ce prin orice întreprindere lucrarea nu s-ar fi putut efectua decît cu circa 30—32 mii lei. Suma cheltuită pentru canalizare se cifrează la 4500 lei, faţă de valoarea executării pe alte căi, de circa 100 mii lei. Precizăm că cifrele reprezentînd valoarea reală nu sînt luate arbitrar, ci oglindesc cheltuielile efectuate de şcoala pedagogică din localitate, pentru instalaţii asemănătoare, executate prin întreprinderi socialiste de construcţii.

Încercînd să încheiem consideraţiile noastre asupra activităţii cercului, credem că se impune să scoatem în evidenţă unele consecinţe imediate sau mai îndepărtate pe care nu le-am amintit în paginile anterioare.

Antrenînd elevii în activităţile practice a căror prezentare sau menţionare am făcut-o mai sus (repararea şi confecţionarea materialului didactic, efectuarea unor experienţe de probă şi a unor lucrări de laborator, realizarea radioficării, construirea uzinei şi băii şcolare, a apeductului şi canalizării) ; dîndu-le cunoştinţe noi, precizîndu-le şi adîncindu-le pe cele însuşite deja, în vederea orientării conştiente a muncii lor spre un scop precis ; formîndu-le, în mod conştient, pe baza cunoştinţelor, o serie întreagă de priceperi şi deprinderi de mînuire a uneltelor şi materialelor diverse, noi considerăm că pe aceste căi am realizat însemnate elemente ale învăţămîntului politehnic în şcoala de cultură generală.

Pentru orientarea deplin conştientă a elevilor în desfăşurarea activităţilor practice, noi am prelucrat cu ei, de cîte ori s-a ivit ocazia, valoarea şi rezultatele muncii lor : succesele, greutăţile şi lipsurile — chibzuind împreună asupra măsurilor ce se impun pentru viitor. Astfel, ei îşi dădeau seama nu numai de cunoştinţele folosite în activitatea practică, ci şi de contribuţia adusă pentru îmbunătăţirea condiţiilor de viaţă

ale lor și ale seriilor următoare de elevi. Aceasta a dus la cristalizarea unei concepții noi asupra muncii și la dezvoltarea unei atitudini pline de grijă față de bunul obștesc — rodul muncii lor și al miilor de oameni ai muncii. Paralel, a sporit exigența elevilor față de atitudinea și comportarea colegilor lor. Toate acestea s-au resfrînt în chip pozitiv asupra îndatoririlor și rezultatelor școlare: sîrguința și succesele la învățătură înregistrau o creștere simțitoare (nici un elev din membrii cercului n-a rămas nici măcar corigent); disciplina se îmbunătățea tot mai mult, iar unitatea colectivului se cimenta pe zi ce trecea, cultivîndu-se în cadrul acestuia acele calități care cresc organic într-o comunitate de muncă bine organizată: solidaritatea tovărășească, voioșia și optimismul.

Activitatea desfășurată în cercul electrotehnic, la care au fost atrași și alți elevi, a influențat pozitiv orientarea profesională a absolvenților. In urmă cu 7—10 ani, majoritatea celor care terminau școala secundară de atunci se orientau spre funcțiuni administrative, spre specialități literare-filozofice și juridice; în timpul burghezo-moșierimii o bună parte a absolvenților se îndrepta spre teologie. Preocupările cu caracter tehnic în general, electrotehnic în special, au produs schimbări esențiale în felul de a gîndi, în mentalitatea elevilor și, odată cu aceasta, au înrîurit și sensul orientării lor profesionale. Peste 75% dintre membrii cercului și aproape 50% din totalul absolvenților s-au îndreptat spre profesiuni practice: în învățămîntul tehnic superior, sau direct în producție (electrotehnică, mecanică, construcții, cinematografie etc.). Bazîndu-ne pe afirmațiile lor (cu mulți ne-am întîlnit, iar cu alții corespondăm), putem susține că munca în cerc și cea obștească i-a ajutat mult în înțelegerea problemelor teoretice, în efectuarea lucrărilor de laborator și a lucrărilor practice (cum să mînuiască pila, burghiul, dalta, ciocanul, cleștele patent, cum să lipească, cum să facă instalații electrice simple etc.).

Un alt fapt care demonstrează apariția unei mentalități noi, ca rezultat direct al activității în cerc, îl constituie practica amatorismului în domeniul radiotehnicii și al radiofoniei. Pe această cale, activitatea cercului se prelungea mult în afara școlii, întrucît amatorii, continuînd preocupările începute în cerc, în semn de recunoștință și dragoste față de cerc păstrau legătura cu noi și, alături de alți absolvenți — care acum erau studenți — se interesau de munca ce se desfășura ulterior, ne cereau unele sfaturi tehnice, ne povesteau planurile, succesele și greutățile lor. Cunoaștem cîteva cazuri cînd membrii cercului în timpul școlii, iar unii tineri după absolvirea ei, și-au înjghebat mici laboratoare-atelier, pentru lucrări de amatori. Merită să menționăm că unul dintre membrii cercului (T.T.) a continuat experiența însușită în cerc, instalînd, pe baza principiilor radioficării, un difuzor la aparatul de radio de la Căminul cultural din satul natal.

Aminteam în cuprinsul studiului de față că, datorită activității în cerc, elevii sezisau mai ușor problemele de fizică și matematică și-și însușeau în timp mai scurt și mai temeinic cunoștințele. Ceea ce se cuvine să subliniem în momentul de față este faptul că membrii cercului, desfășurînd o activitate interesantă pe care o popularizau printre ceilalți colegi, i-au atras și pe aceștia în acțiunile întreprinse. Acest proces a contribuit la organizarea mai justă și mai cu folos a timpului liber: elevii renunțau adesea la unele plăceri ușoare și se antrenau în munca de folos obștesc.

In semn de apreciere a muncii elevilor, dar şi pentru popularizarea activităţii lor, în fiecare raion s-au organizat expoziţii (cu ocazia consfătuirilor raionale), la care au fost prezentate aparatele confecţionate de elevi. Cu aceleaşi ocazii — şi cu altele — au fost invitate cadrele didactice şi publicul să viziteze şcoala, pentru a-şi da seama de munca elevilor în problema radioficării, uzinei etc. Aceasta producea la elevi un sentiment de mîndrie legitimă pentru cercul lor, pentru şcoala în care învaţă.

Succesele dobîndite în cadrul activităţii cercului au avut ca rezultat cîştigarea şi creşterea încrederii în forţele proprii, au stîrnit curiozitatea şi au sporit interesul elevilor pentru problemele teoretice şi practice de electrotehnică, punînd astfel bazele elementare pentru studiu şi cercetare ştiinţifică. Aşa se explică înclinarea spre lectura materialului bibliografic suplimentar din domeniul electrotehnicii, radiotehnicii etc., precum şi crearea de laboratoare personale.

In fine, amintim că activitatea în cerc a ajutat pe elevi să citească schiţele elementare ale aparatelor confecţionate de ei în general, ale aparatu'ui de radio în special, iar pornind de aci se orientau practic în construirea acestor aparate, în efectuarea unor legături interne, reparaţii etc.

Activitatea cercului, aşa cum am prezentat-o mai sus, ne îndreptăţeşte să formulăm unele concluzii, care pot servi ca îndreptar pentru munca practică viitoare:

1. Activitatea în cercuri se resfrînge în chip pozitiv asupra procesului de însuşire şi fixare a cunoştinţelor şi de formare a personalităţii morale, atît la membrii cercului (în primul rînd), cît şi la elevii care nu sînt încadraţi în el. Atmosfera generală prielnică de muncă influenţează asupra atitudinii faţă de muncă a tuturor elevilor.

2. In organizarea activităţii în afara clasei şi extraşcolare, pentru a realiza scopul ei instructiv-educativ, se impune respectarea unor cerinţe pedagogice elementare:

a) pentru îndeplinirea unei sarcini (acţiuni) în mod liber, conştient, şi creator (deci nesilit din afară), aceasta trebuie să atragă, să intereseze, să se desprindă limpede scopul urmărit;

b) în stabilirea conţinutului, este necesară alegerea unor activităţi compatibile cu gradul de dezvoltare fizică şi intelectuală a elevilor şi care să reprezinte o aplicare în practică a cunoştinţelor, să pretindă atît muncă manuală cît şi intelectuală. Spus în alţi termeni: se cere ca omul care munceşte ca tîmplar, zidar, lăcătuş etc. să înţeleagă şi să ştie să arate şi altora ce cunoştinţe au fost folosite în acţiunea executată; să ştie să expună în mod conştient, sistematic, atît metodele şi procedeele întrebuinţate, cît şi rezultatele obţinute: să seziseze neajunsurile diferitelor metode şi procedee, în vederea continuiei lor perfecţionări;

c) în toate acţiunile întreprinse, la care elevii participă direct, trebuie să li se arate acestora deschis, cu toată sinceritatea, rezultatul muncii lor, în aşa fel încît ei să-şi dea seama că prin activitatea desfăşurată au făcut un lucru folositor pentru colectivitate şi pentru ei înşişi;

d) munca în cercuri, sub multiplele sale forme, trebuie organizată în aşa fel, încît să promoveze intrarea elevilor în relaţii multilaterale cu oamenii, să observe viaţa, să înveţe a trăi, să se simtă din anii cei mai fragezi că sînt membri folositori ai societăţii noastre, că *nu pentru şcoală, ci pentru viaţă învaţă.*

SITUAȚII ȘI PROCEDEE ÎN STUDIUL ARITMETICII DIN CURSUL ELEMENTAR

Prof. L. BOLOGA
Sibiu

Studiul aritmeticii în școala elementară prezintă o seamă de dificultăți din două motive principale: a) din cauza caracterului prea abstract al aritmeticii și b) din cauza particularităților gîndirii copilului, care cer o continuă revenire la factorii senzoriali. Gîndirea copilului, în esență senzorială, se sprijină desigur pe raționamente concrete, copilul încercînd să scoată concluzii și să aplice regulile învățate (fie după modelul dat, fie prin conchidere de la particular la particular și de la particular la general).

Procedeele metodice folosite în predarea aritmeticii vor fi în funcție de gradul de dezvoltare psihică a copilului și în același timp și de caracterul materialului predat. O evoluție normală a gîndirii copilului este însă posibilă numai în măsura în care procedeele speciale folosite sezisează caracterul specific al celor două aspecte; orice abatere de la acest principiu poate grăbi o mecanizare nerațională a cunoștințelor, altfel zis lipsește gîndirea matematică a copilului de o bază destul de solidă. De aici și găsirea și utilizarea de noi procedee cît mai numeroase și mai adaptate nivelului mintal și cunoștințelor elevilor din clasa cu care lucrăm.

Iată cîteva situații care au necesitat procedee speciale pentru înțelegerea și rezolvarea lor corectă.

1. **Senzațiile kinestezice în învățarea locului de ordin al cifrelor într-un număr dat.** Senzațiile de mișcare au un rol deosebit în viața copilului, nu numai în procesul jocului, ci și la învățătură. Nu numai mișcarea obiectivă a imaginilor ci și latura subiectivă a celui ce percepe are un rol important. A intui bine însemnează a prinde prin cît mai mulți analizatori o situație dată, a lega toate elementele situației respective între ele în așa fel încît oricare și oricine să poată constitui un excitant în declanșarea fenomenului psihic. E doar cunoscută tendința copilului de a pipăi obiectul expus percepției sale, de a-l observa cu văzul, de a-l ciocăni sau trînti la pămînt, de a-l ridica etc. Și aceasta o face, firește, fără să fie învățat de cineva, drept rezultat natural al trebuinței sale psihice de a-l cunoaște cît mai complet. De aceea credem că nu greșesc cei care folosesc percepțiile mușchiulare ale copilului în procesul învățării. O tovarășă învățătoare mărturisea la un cerc pedagogic că în cursul anilor trecuți a avut destul de des elevi care nu-și puteau însuși procedeul adunării și înmulțirii scrise și mai ales se încurcau în transmiterea cifrelor de ordinul superior la ordinul următor. S-a folosit, de-

sigur, de indicațiile metodicii explicînd rațional cum se face că unitățile de ordin inferior, în măsura în care trec peste 10, constituie unități de ordin superior ce trebuie adăugate ordinului corespunzător. Îndrumată de tatăl său — și el fost învățător —, a introdus pe lîngă expresia „dăm mai departe" un gest corespunzător ideii: copiii făceau că aruncă ceva cu mîna stîngă, peste umăr. Acest gest i-a ajutat pe cei rămași în urmă, mai mult decît orice analiză rațională, să-și însușească procedeul adunării și înmulțirii.

E lucru știut că senzațiile kinestezice au un rol foarte important pentru viața biologică. Ele pot servi și vieții psihice, în măsura în care celelalte categorii de senzații sînt insuficiente pentru a face față împrejurărilor mai complexe. De aceea, e bine să nu neglijăm, mai ales în învățămîntul elementar, acest aspect al problemei.

Bazîndu-ne pe aceste considerații, am încercat alcătuirea unui joc aritmetic, care s-a dovedit a fi distractiv și în același timp de un real ajutor instructiv pentru elevii clasei a II-a, în însușirea scrierii corecte a numerelor după clase și ordine. Această problemă, de obicei, se rezolvă cu abacul, cu coloane și rubrici corespunzătoare, trase pe tablă sau cu mașina de socotit în măsura în care ea dispune de sîrme verticale aplicate pe rama de deasupra. Prin primele două procedee se face apel la percepțiile auditive și vizuale, prin cel de-al treilea și la cele kinestezice, în măsura în care copilul mînuiește bilele așezîndu-le în sîrma corespunzătoare. Procedeul acesta însă face apel doar la mușchii mîinii, am putea spune că scrie cu bile în loc să scrie cu creta pe tablă.

Am încercat să dăm o mare atenție kinesteziei printr-un joc care face apel la mișcarea întregului corp. În acest scop s-au tras pe tablă 3 coloane largi care reprezentau coloanele ordinelor 1—3; se provocau elevi diferiți, care erau îndrumați să se așeze în dreptul coloanelor, cu spatele la tablă, după valoarea de ordin care li se dădea, pentru fiecare elev reprezentînd o unitate de ordin. Clasa citea numărul, făcînd apel la analizatorul vizual, cel auditiv nu, pentru că nu s-a dat numărul în componența lui auditivă. Pînă aici nimic deosebit pentru cei ce reprezentau cifrele în afara alegerii coloanei în care trebuiau să se așeze. Jocul însă se poate complica la comandă. De exemplu: zecii trec în coloana sutelor, sutele la unități, unitățile la zeci. Elevii își schimbă poziția făcînd mișcarea de 1—2 pași la stînga sau la dreapta, pentru a intra în poziția comandată. În felul acesta se imprimă în memoria copiilor anumite senzații kinestezice de 1—2 pași la stînga sau la dreapta, datorită mișcărilor necesare pentru a veni în noua poziție corespunzătoare ordinului dictat. Mișcările acestea sînt tot așa de binevenite ca și imaginile vizuale ale numerelor pentru a fixa în mintea copilului locul cifrelor într-un număr, după valoarea lor. În special locul lui zero se face foarte evident și pentru clasă care privește mișcarea, ca și pentru cei ce joacă rolul cifrelor. O variantă a jocului poate fi creată prin steguleți colorate la fel pentru fiecare ordin în parte, care se pun în mîna copilului fără altă indicație. Copilul se așează în coloana corespunzătoare după culoarea stegulețului primit.

Jocul a prezentat interes și pentru că a intervenit ca o noutate în jocurile știute de la alte lecții de aritmetică.

2. **Scrierea unităților și zecilor între 10—100.** Elevii clasei I, după ce s-au familiarizat cu a doua zece, au trecut la numerația pînă la 100. Scrisul numerelor de 2 cifre s-a prins relativ destul de ușor. Un factor ajutător important, în scrierea numerelor dintre 20—100, s-a dovedit a fi analizatorul auditiv care oferea sunetele — substratul material al numărului — în ordinea în care trebuia să se scrie. Sprijinit pe analizatorul vizual provocat de materialul intuitiv — cuburi, bile etc., așezat pe rubrici conform ordinului ce-l ocupau — s-a ajuns la o dexteritate destul de precisă a scrierii numerelor pînă la 100. Dificultatea s-a ivit abia după aceea, cînd unii elevi, orientîndu-se mai mult după analizatorul auditiv, au început să scrie și numerele dintre 10—20 în ordinea audiției lor, adică în loc de 13 (*trei*sprezece) 31 (*treizeci*șiunu). Această situație poate să fie determinată și de structura limbii noastre, care pronunță unitățile înaintea zecei, așa cum de la 20 în sus pronunță zecii, apoi unitățile. Limba maghiară e cea mai fericită din acest punct de vedere, întrucît ordinea cifrelor unui număr se aude și se vede la fel pe tot traseul numerării, iar cea mai grea e cea germană care păstrează ordinea inversă pînă la 100.

Ce rezultă din această constatare pentru elevii noștri? Sau că în timpul scrisului numerelor 10—20 nu s-a insistat suficient asupra imprimării ordinei în care se scriu cifrele, arătîndu-se că ele se scriu în ordinea inversă decît cea auzită, pentru ca la scrierea numerelor de la 20—100 să se stăruie asupra inversării acestei situații, mai bine zis asupra normalizării ei, a punerii de acord a celor auzite cu cele văzute, sau că în etapa scrisului numerelor de la 10—100 s-a lucrat prea mult prin descompunerea numerelor decît prin forma lor globală. Și este știut că, în general, copilul percepe mai mult global, conturul imaginii; elementele i se impun numai în măsura în care sînt însoțite de o puternică tonalitate afectivă, situație care nu se poate atribui unei gîndiri analitice sub nici un motiv. De aici s-a putut ajunge în situația ca elementul care trebuia să predomine și să centralizeze în jurul său pe celelalte dînd o imagine unitară (lui 13 de o parte și lui 31 de alta) a fost descompus în părți de o egală valoare, sau și mai grav, părțile s-au amestecat între ele. Și într-un caz și în altul s-a putut ajunge la greșeala de mai sus.

Această greșeală a putut fi îndreptată ușor pe două căi: i s-a arătat elevului situația cu inversarea cifrelor unor numere între 10—20 și 20—100, deci s-a făcut apel la judecata lui și în al doilea rînd, s-a dat un punct de orientare unic în pronunțarea numerelor și anume s-au citit accentuîndu-se unitățile atît în ce privește cele pînă la 20 cît cele peste 20. Așa de exemplu, pronunțîndu-se *trei*sprezece sau *treizeci*șiunu, elevul a putut prinde și auditiv valoarea cifrelor unui număr și să le redea vizual în structuri adecvate.

S-a mai insistat apoi ca elevul să aștepte pînă i se dictează numărul întreg, să gîndească, apoi să scrie. Multe din greșelile elevilor noștri, aici ca și în alte domenii, se datoresc grabei cu care vor să răspundă întrebărilor puse. Și în această grabă a lor, nu numai că nu stau să reflecteze, dar nu așteaptă nici formularea completă a întrebării.

3. **Prețurile mărfurilor din problemele de rezolvat.** Problemele din manuale, în care sînt date prețuri ale mărfurilor, de multe ori sînt depășite de realitatea zilei, prețurile din carte nu corespund pieții. Lucrînd în

condițiile acestea, elevul totdeauna este îndepărtat de realitatea zilnică. Acest lucru poate să determine la copil convingerea că ceea ce se învață în școală n-are nici o legătură cu nevoile reale. Un învățător de la școala cu limba de predare idiș din localitate a înlăturat acest neajuns printr-o măsură practică : avea zilnic un elev de serviciu, a cărui sarcină era să controleze prețurile zilei după mercurial sau cererile negustorilor și să țină la curent „tabla prețurilor" din clasă. Imitînd acest procedeu cu elevii clasei a IV-a, aceștia își găseau o deosebită plăcere nu numai în a-și îndeplini cu promptitudine sarcina de informatori, dar și în a discuta mersul pieții în schimbările ei negustorești, a cauzelor care le determină și a învățămintelor ce se pot trage de aci, iar transformarea și înlocuirea datelor problemelor luate din carte ducea la adevărate creații de probleme noi.

4. **Învățarea operațiilor de împărțire la mașina cu bile.** Unii învățători, în dorința de a prezenta elevilor procedeul împărțirii cît mai clar și mai intuitiv, de exemplu împărțirea cu 4, folosesc mașina cu bile în felul următor : pun pe elevul scos la mașină să despartă 4 bile pe 4 sîrme orizontale, îi cer apoi să le împartă în patru părți egale, pentru ca să conchidă că 4 împărțit în 4 părți egale, fac 1. Psihologicește procesul ar urma drumul următor : *intuirea* a 4 bile separate, regruparea lor într-o grămadă pe *bază imaginativă,* împărțirea grămezii pe aceeași bază, ca la urmă să constate pe materialul intuitiv de la mașină, care material n-a fost de loc mișcat în cursul întregii operații, că împărțirea mintală făcută imaginativ concordă cu cea intuitivă, făcută la mașină de la început ; se întoarce deci la intuiție.

Mașina cu bile, în cazuri de acestea, se poate folosi cu rezultate bune, numai dacă dispune de sîrme verticale unde să se împartă grupul de bile dat la numărul sîrmelor cerute. Altfel, elevul lucrează pe baza unui procedeu mecanizat, fără logică, fără participarea judecății lui. De altfel, la primele exerciții ale unei lecții de probă, în care s-a făcut apel la acest procedeu, copilul sta nedumerit, cu privirea întrebătoare : „Ce să împart ? că doar sînt împărțite".

In cazuri de acestea, credem că cel mai bun material intuitiv îl prezintă acela care se poate arăta în fața copilului într-o grămadă (bețigașe, boabe, creioane, caiete etc.), pe care apoi să o împartă la numărul dat.

5. **Analiza problemelor.** A învăța pe elev să facă o analiză corectă a unei probleme înseamnă a-l învăța să prindă raportul dintre datele ei, a le pune pe acestea în corelație justă unele cu celelalte și pe toate cu întrebarea ce se dă spre rezolvare, cu alte cuvinte, a-l învăța să știe alege drumul dezlegării ei.

Metodica artimeticii fixează două metode principale în rezolvarea problemelor : sintetică și analitică. Din aceste două metode, uneori e bine să se înceapă cu cea sintetică, pe bază de probleme simple apoi compuse, fiind mai ușoară. În măsura în care problemele se complică, chiar în clasa I, să se treacă la cea analitică prin procedee variate, care ajută elevul să se descurce în complexitatea lor.

Psihologicește, analiza și sinteza sînt două procese ale raționamentului, care nu se pot izola și nici înlocui reciproc. Plecînd de la asociația percepțiilor, a acestora cu reprezentările, copilul își formează prima noțiune de legătură reciprocă a fenomenelor. De aici însă pînă la abstrac-

ţiuni complete, cu care lucrează în artimetică, este o cale lungă care iarăşi şi iarăşi revine la concret ori de cîte ori simte nevoia unei pătrunderi corecte a realităţii date. Raţionamentele prin analogie sînt forme ajutătoare în acest drum. E cunoscută înclinarea elevilor de a căuta după cazuri similare care să-i ghideze în labirintul noilor date ale unei probleme carecare. Spiritul analitic al copilului se reduce la scoaterea unor elemente dintr-un complex dat, elemente care prezintă o tonalitate afectivă mai pronunţată pentru el. Or, această analiză nu-i poate ajuta în stabilirea raportului dintre factorii unei probleme care contribuie la dezlegarea ei.

Acestea sînt formele gîndirii de care dispun elevii clasei I şi care, lipsite de o îndrumare raţională şi metodică, îi ţin mult timp în acest stadiu.

Cum se întîmplă, de obicei, cu formarea deprinderii de a rezolva probleme la elevii clasei I? In judecata lor, credem că ei pleacă de la numerare. Metodica formării noţiunii de număr este pentru ei şi metodica rezolvării problemelor. Metodica numeraţiei urmăreşte să fixeze în mintea copilului locul cifrei date — de ex. că 4 urmează lui 3 şi e înaintea lui 5, că e mai mare cu unul decît 3 şi e mai mic cu unul decît 5—, că numărul dat arată totalitatea obiectelor cuprinse în acea numerare etc. De aici rezultă pentru judecata lui, că la un număr dat (concret sau abstract) se mai pot adăuga unul sau mai multe sau invers, se pot scădea. Şi atunci, cînd i se dă o problemă simplă sau compusă de adunări sau scăderi, el lucrează după modelul numerării. Dacă enuntul problemei se face cu material intuitiv, cu atît mai mult se identifică procedeul rezolvării problemei date cu numerarea. In numerarea propriu-zisă se adaugă sau se scade cîte unul.

Un pas mai departe se face cînd unei cifre date i se adaugă sau se scade din ea, o cifră mai mare, 2, 3 etc. In problemele complexe de început se adaugă sau se scad mai multe cifre pe rînd. *Acestui procedeu i se atribuie în metodici ca şi în practica şcolară, denumirea de procedeu sintetic.* Credem că termenul e impropriu şi nu se poate identifica sub nici o formă cu procedeul sintetic şi cu atît mai puţin cu raţionamentul sintetic. A împerechea două cîte două date ale unei probleme aşa cum se succed în expunerea ei, nu înseamnă sinteză, aşa precum logica nu admite existenţa necondiţionată a unui raport cauzal între două fenomene ce se succed numai pentru faptul că ele urmează unul altuia.

Sinteza matematică nu înseamnă numai un drum invers analizei, o reconstituire a problemei, ci o construcţie nouă în care elementele se combină între ele, combinaţiile se aşează în ordinea importanţei lor, a legăturii imediate pentru rezolvarea problemei. Ca să poţi face însă o astfel de sinteză, e nevoie mai întîi de analiză. Fără analiză nu există sinteză.

Uneori se pare că elevul rezolvă probleme fără nici un fel de analiză, deci că ea ar fi inutilă. De fapt, în cazuri de acestea elevul a făcut analiza singur, în minte. — Aşa fac adeseori elevii clasei I, cînd la o problemă dată îţi răspunde cu rezultatul şi li se pare o pisălogeală monstruoasă repetarea ei, fixarea datelor etc. Se întîmplă uneori că nimereşti drumul rezolvării la întîmplare. Şi într-un caz şi în altul, a-l face conştient de procedeul analitic de care s-a folosit sau trebuia să se folosească,

e o necesitate metodică fără de care nu va învăța niciodată să rezolve probleme cu propriile puteri.

In procesul învățării de a rezolva probleme, socotim categoria problemelor bazate pe procedeul numerării, ca fiind cele mai simple. Față de numerare, ele apar mai grele prin faptul că numerele care se adună sau se scad nu e cifra 1 ci mai mari sau mici, după limita la care s-a ajuns cu numerarea. Analiza în astfel de probleme pleacă de la întrebarea pusă și de la fixarea datelor, a stabilirii raportului dintre ele în vederea răspunsului. Ea nu se confundă cu enunțul problemei. Sinteză specia'ă, altfel zis un plan al rezolvării, în cazuri de acestea, nu poate avea decît un rol formal, la care e bine să se renunțe pentru a nu plictisi elevii fără rost.

Metodica rezolvării problemelor, pentru a obișnui pe elev cu analiza, folosește procedeul problemelor incomplete prin care el poate ajunge la constatarea că o problemă cît de simplă trebuie să aibă cel puțin 2 termeni ca s-o poată rezolva. Prin complicarea datelor poate ajunge la probleme compuse din ce în ce mai grele. Acest lanț al greutăților se complică atît de mult încît în clasa a IV-a analiza și sinteza unei probleme capătă un aspect cu totul altul decît în clasa I.

In clasa a IV-a elevul trebuie să-și poată da seama, la analiza unei probleme, mai întîi, de categoria din care face parte. Așa de ex. dacă e o problemă de mișcare, vînzare-cumpărare, procent etc. Necesitatea aceasta se face evidentă mai ales la capitolul problemelor repetitoare, cînd titlul capitolului nu mai constituie un indiciu pentru natura prob'emei. In al doilea rînd e necesară reîmprospătarea elementelor cu rol hotărîtor, a categoriei date și a legăturii dintre ele. Așa de exemplu, în problemele de mișcare D. V. T., în cele de vînzare-cumpărare, cantitate, cost, preț unitar, în cele de procente, capital, procent, timp.

Reîmprospătarea acestor cunoștințe se poate face și la începutul lecției, ca o pregătire, însă în cazul acesta ea poate constitui pentru elev un indiciu de natura problemei, care urmează să se rezolve, deci îi oferă, în mod indirect, ocazie de comoditate mintală, care nu-l va obișnui să găsească singur categoria din care face parte problema. De aceea e de preferat ca reîmprospătarea elementelor și a legăturii dintre ele să se facă abia după stabilirea categoriei de către elevi. Pe baza lor se face apoi analiza propriuzisă: constatarea elementelor date în problemă, dacă sînt date direct sau trebuie aflate pe cale indirectă, care este ordinea în care se combină elementele între ele pentru a duce la rezolvările parțiale și prin ele la cea finală, care sînt operațiile ce se vor folosi. Abia după o analiză, care urmează calea de mai sus, putem fixa planul rezolvării, în care ne folosim de sinteză, apoi procedăm la rezolvarea și fixarea operațiilor.

La urmă orice rezultat trebuie verificat fie prin operații inverse — la problemele simple —, fie prin introducerea lui în problemă și constatarea dacă numărul primit e în raportul necesar cu celelalte date. (In manualele noastre, de obicei se dă, la fiecare problemă, rezultatul pentru o mai ușoară verificare. E și aceasta o ușurare a muncii elevului, care-l scutește de o anumită muncă, însă nu e educativă și pînă la un punct nici instructivă. De aceea învățătorul ar trebui să ceară elevilor, măcar din cînd în cînd, justificarea valabilității rezultatului, fie prin introducerea lui în pro-

blemă, fie făcînd dintr-un alt element dat al problemei chestiunea de cercetat).

In practica şcolară se întîmplă adesea un lucru dăunător instrucţiei aritmeticii în privinţa analizei şi sintezei problemelor date spre rezolvare. Sub impresia procedeului de a rezolva probleme în clasa I, prin împerecherea datelor succesive, în mîna unor învăţători şi practicanţi, analiza se reduce la sinteză.

Iată o problemă analizată unilateral: Două trenuri pleacă unul spre celălalt, din A şi B cu o viteză de 50 respectiv 54 km. După 3 ore de mers ele îşi măresc viteza la 53 respectiv 55 km. După cîte ore de mers s-au întîlnit? După enunţ şi repetarea problemei, fără nici o stabilire a categoriei din care face parte, o reîmprospătare a raportului dintre elemente şi date, se pleacă de la întrebare şi se constată că nu se poate rezolva „dintr-o dată". Se trece direct la un fel de sinteză cu întrebările: Ce trebuie să aflăm mai întîi? Apoi? Apoi? etc. In cazul unei astfel de analize, în realitate s-a trecut de la fixarea datelor direct la sinteză.

6. **Limbajul aritmetic.** In predarea aritmeticii, o mare importanţă are limbajul atît în ce priveşte întrebarea cît şi răspunsul. In rezolvarea problemelor, mai mult decît oriunde, precizia, claritatea întrebărilor ca şi eliminarea balastului de cuvinte superflue sau ambigue trebuie observate cu toată rigurozitatea. Mi-aşi permite reproducerea unui exemplu semnificativ în această privinţă. Adrianova, în articolul „Despre analiză şi sinteză în rezolvarea problemelor" publicat în Nacialnaia skola, nr. 12/1954 pag. 14—18 (după Revista de Referate, Pedagogie-Psihologie nr. 1/1955 pag. 82) insistînd asupra întrebărilor pregătitoare în aplicarea metodei analitico-sintetice, dă ca exemplu următoarea problemă: „In curte aleargă 3 pui, iar la poartă încă 2. Ce se poate socoti aici?" Ca elevul să răspundă că se pune întrebarea „Cîţi pui sînt în total?" De fapt elevul poate încheia problema şi cu întrebarea: „Cu cîţi pui sînt mai mulţi în curte decît la poartă?" sau invers: „Cu cîţi pui sînt mai puţini la poartă decît în curte?" Spiritul limbii noastre admite acest triplu răspuns. La fel s-a întîmplat în practica şcolară cu întrebarea „Ce putem afla?" folosită în analiza problemelor. Imprumutată din manualul de metodică şi întrebuinţată fără prea multă judecată ea poate duce la răspunsuri duble prin care procesul analizei sau sintezei se încurcă foarte uşor. Aşa de exemplu în problema de mişcare, dată ca exemplu la punctul 5, la întrebarea: „Dacă cunoaştem viteza celor 2 trenuri, ce putem afla?" Se poate răspunde că putem afla diferenţa de viteză, nu distanţa parcursă de ambele trenuri într-o oră, cum doreşte propunătorul. Intrebarea aceasta ar putea fi folosită numai la sinteză, în urma unei analize precise şi complete, în care ea ar apare ca o propoziţie trunchiată a întrebării: „Ce putem afla din datele necesare rezolvării problemei date?" In cazul acesta, bazîndu-ne pe constatarea fixată în analiză, e evident că nu avem nevoie de diferenţa vitezei ci şi de suma ei.

Credem că mai multă vigilenţă în adaptarea expresiilor împrumutate, foarte potrivite în limba de baştină a autorilor, însă cu alunecuşuri spre greşeli în limba noastră, e necesară.

In şcoala noastră s-au făcut, de către cadrele didactice, experienţe numeroase, a căror cunoaştere ar feri de multe încercări zadarnice pe cei mulţi începători mai ales. Ar fi bine să le cunoaştem.

DIN PROBLEMELE PEDAGOGIEI ŞI ŞCOLII SOVIETICE

UNELE PROBLEME IN LEGĂTURĂ CU ORGANIZAREA COLECTIVULUI DE ELEVI IN DISCUŢIA PEDAGOGILOR SOVIETICI

ION BUCUROIU
Profesor Şcoala medie Herăstrău
Bucureşti

Colectivul de elevi reprezintă o uriaşă forţă pedagogică, iar sarcina pedagogului este de a face să crească această forţă, de a o pune în slujba sarcinilor educaţiei comuniste.

Nu odată pedagogii sovietici au subliniat rolul şi importanţa colectivului în educarea copiilor. Referindu-se la problema aceasta, N. K. Krupskaia scria următoarele: „Viaţa copiilor trebuie astfel organizată, încît ei să înveţe să trăiască în mod colectiv, fără să se jignească unul pe altul, respectînd liniştea, confortul şi dorinţele tovarăşilor şi ştiind să se ajute în toate unul pe altul. Trebuie să se dea posibilitate de dezvoltare forţelor creatoare ale copiilor, să se creeze o atmosferă de muncă, să se înveţe copiii să muncească, desigur în felul lor copilăresc, să fie învăţaţi să-şi organizeze munca şi să se organizeze în jurul acestei munci" [1].

Aceasta reprezintă un răspuns nimicitor la adresa concepţiei potrivit căreia „învăţătorul predă, iar elevul învaţă" — concepţie ce atribuie elevului, colectivului de elevi, un rol pasiv, împiedicînd dezvoltarea personalităţii elevului, formarea unui colectiv de elevi armonios, bine organizat, şi neţinînd seama de rolul educativ al pedagogului.

Elaborînd principii noi şi organizînd munca în chip nou, A. S. Makarenko ridică pe o treaptă superioară munca de educare a colectivului de elevi. Optimist şi încrezător în înflorirea şcolii sovietice şi a statului sovietic, eminentul pedagog revoluţionar spunea că şcoala sovietică trebuie să formeze oameni noi într-un mod nou. Tînărul educat în şcoala sovietică „trebuie să acţioneze totdeauna şi în primul rînd ca membru al colectivului său, ca membru al societăţii, care răspunde nu numai pentru actele sale, ci şi pentru cele ale tovarăşilor săi". [2]

Dacă ţinem seama de faptul că formarea colectivului de elevi al clasei, şi respectiv al şcolii, nu are loc în afara vieţii societăţii, dacă avem în vedere perspectivele largi, sociale, ce trebuie puse în faţa colectivului şcolar, înţelegem mai adînc de ce problema bunei organizări a colectivului de elevi a devenit în U.R.S.S. ca şi la noi o problemă vitală a şcolii, o problemă ce preocupă întregul popor muncitor, angajînd serios şi în

---

[1] *N. K. Krupskaia*, Educaţia comunistă în şcoala sovietică, Ed. de stat pentru lit. ştiinţifică, 1951, pag. 347.

[2] *A. S. Makarenko*, Educaţia comunistă în şcoala sovietică, Ed. de stat pentru lit. ştiinţifică, 1951, pag. 195.

egală măsură în rezolvarea ei colectivul pedagogic al școlii, organizațiile de copii și de tineret și familia.

Revista „Sovetskaia Pedagoghika" nr. 10/1956 își consacră larg paginile tocmai acestei probleme. Aci se publică o serie de materiale al căror conținut lămurește multe aspecte ale muncii în școală în vederea bunei organizări a colectivului de elevi.

Astfel, T. S. Panfilova, profesoară la Școala medie nr. 246 din Moscova, semnează în numărul 10 al revistei articolul intitulat „Despre influența educativă a colectivului de elevi asupra fiecărui elev în parte"; A. N. Antipin, profesor la Școala medie nr. 61 din Irkuțk, semnează articolul „Cîteva probleme în legătură cu educarea opiniei publice a colectivului clasei"; iar V. G. Nikitorova, profesoară la Școala de 7 ani din comuna Ji'insk, raionul Kungursk, regiunea Molotov — articolul „Rolul comitetului de elevi în ridicarea nivelului muncii la învățătură". Revista publică și alte materiale de un real ajutor în activitatea cadrelor didactice.

Ne vom opri însă asupra primelor trei articole citate mai sus, al căror conținut oferă cititorului date interesante cu privire la munca de organizare a colectivului de elevi.

★

Poate colectivul de elevi să exercite o puternică influență educativă asupra fiecărui elev în parte? Care sînt mijloacele și procedeele ce pot fi folosite de pedagog în vederea organizării unui colectiv de elevi puternic, strîns unit, capabil să facă din fiecare elev un membru activ al său, care să se bucure din toată inima de fiecare succes și să fie mîhnit de fiecare insucces al tovarășului său, care să zică, plin de mîndrie legitimă: „clasa noastră", „școala noastră"?

Iată întrebări la care cititorul articolelor amintite mai sus află un răspuns simplu „pe concret", limpede și încurajator.

An după an, școala primește cu drag elevi noi. Nu e vorba numai de micuții din clasa I, ci și de elevii veniți în celelalte clase de la alte școli. Elevii trebuie să trăiască și să muncească o bună parte din timp împreună, trebuie să se cunoască între ei, să-și cunoască educatorii, iar aceștia să-și cunoască elevii.

Cum va obține colectivul pedagogic al școlii închegarea colectivului de elevi, cunoașterea și ajutorarea reciprocă la elevi? Desigur, prin muncă, prin organizarea — în afara muncii la învățătură — a unor forme de activitate concretă, accesibilă elevilor, forme de activitate care să atragă elevii, să-i apropie, să-i lege prin interese și scopuri comune. Cum se întîmplă acest lucru în școala sovietică și care sînt rezultatele? Ne vor spune autorii articolelor menționate mai sus.

...La o lună de zile după ce cursurile anului școlar precedent începuseră, colectivul pedagogic al școlii medii nr. 246 din Moscova hotărăște să organizeze spartachiada școlii. Colectivul catedrei de cultură fizică, comitetul de conducere al comsomoliștilor din școală, conducerea unității de pionieri și comitetele de clasă au pornit la lucru. Toate clasele muncesc pentru a pregăti participarea la spartachiadă. La început e greu, mai ales că elevii nu se cunosc bine unii pe alții. (Desigur, organizarea spartachiadei școlare are un scop profund educativ: tocmai de aceea colectivul pedagogic a hotărît să organizeze spartachiada școlii — pentru

ca, totodată, cu acest prilej, elevii să se cunoască mai bine. Şi iată că la 9 octombrie, în sunetele orchestrei, 700 de elevi din clasele V—X defilează pe stadionul ŢDSA şi desfăşoară întrecerile sportive. Elevii se bucură de succesele colegilor lor, sînt felicitaţi cu căldură campionii fiecărei clase. La spartachiadă au participat chiar şi cei scutiţi de eforturi fizice, ajutînd la organizarea şi desfăşurarea întrecerilor, luînd parte la activitatea colectivelor de arbitri.

Iată însă că Oleg K. şi Victor K. din clasa a X-a A, veniţi de la altă şcoală, stau de o parte, privind cu ironie la tovarăşii lor care se pregătesc în vederea întrecerilor spartachiadei. În ziua în care a avut loc spartachiada, ei s-au dus în altă parte, la un meci de fotbal. (Care dintre noi n-a întîlnit în şcoală asemenea elevi ca Victor K şi Oleg K.?). Colectivul clasei a X-a A nu se împacă însă cu situaţia aceasta. El şi-a spus imediat, prin membrii săi, la adunarea clasei, la gazeta de perete, tot ce avea pe suflet. Şi Victor K. şi Oleg K. au înţeles că ei răspund în faţa colectivului de purtarea lor. De atunci ei au mers în pas cu tovarăşii lor, care multă vreme n-au contenit să le amintească: „Vedeţi, însă, să nu se întîmple ca atunci, la spartachiadă!"

...Altădată, puţin timp după aceea, colectivul pedagogic al şcolii s-a adresat comsomoliştilor şi pionierilor astfel:

— Vreţi să participaţi şi voi, indirect desigur, la valorificarea pămînturilor virgine?

— Oare putem noi să facem acest lucru? — au răspuns surprinşi comsomoliştii.

— Puteţi! — li s-a răspuns. Fierul vechi pe care-l strîng elevii e folosit în uzinele metalurgice, unde se fabrică tractoare pentru terenurile virgine. Dacă strîngeţi opt tone de fier, înseamnă că daţi cantitatea de metal necesară fabricării unui tractor. Dacă veţi strînge mai mult, înseamnă că vom avea mai multe tractoare.

Perspectiva aceasta luminoasă, atrăgătoare, a aprins entuziasmul copiilor, care au pornit de îndată la lucru.

Greutăţile n-au lipsit nici de data aceasta. Elevul Mişa R. din clasa a VI-a A, deşi robust, plin de sănătate şi putere, declară că el nu va participa la această acţiune şi... se ţine de cuvînt. Contrar, poate, aşteptărilor lui Mişa, clasa a VI-a A obţine cele mai bune rezultate pe şcoală. Gazeta de perete a şcolii (unde se anunţau zilnic rezultatele acţiunii) comunică la sfîrşit următoarele: „Primul loc în acţiunea de strîngere a fierului vechi l-a ocupat clasa a VI-a A. Numai Mişa R. n-a participat la strîngerea de fier vechi." Alături, o caricatură înfăţişează pe Zina, cea mai mică elevă din clasă, încovoindu-se în mers sub greutatea unui drug de fier. Sub desen scria: „Zina îndeplineşte norma lui Mişa". Efectul produs în urma acestei acţiuni a colectivului clasei a VI-a A asupra lui Mişa R. a fost neaşteptat de puternic. De ruşine, Mişa nu ştia cum şi unde să dispară. În seara aceleiaşi zile, tatăl lui a venit la directorul şcolii, rugîndu-l să-l ajute. Directorul l-a sfătuit pe părintele elevului să nu se amestece în treaba aceasta, să lase pe Mişa să se descurce singur. Şi Mişa a reuşit să se descurce: a doua zi, după lecţii, a început să strîngă fier vechi. De atunci, el şi-a îndeplinit sarcinile obşteşti încredinţate prin colectiv.

În discuţiile elevilor puteau fi auzite tot mai des cuvintele: „clasa noastră", „şcoala noastră". Odată ei au adus în faţa învăţătorului un elev din clasa a II-a, care aruncase cu pietre în colegii lui pe stradă. Ei au spus atunci, plini de indignare: „El aruncă cu pietre pe stradă. Ce au să gîndească şi ce au să zică oamenii despre şcoala noastră?"

În activitatea îndreptată spre buna organizare a colectivelor claselor şi a colectivului de elevi al şcolii, pedagogii de la această şcoală caută şi experimentează noi şi noi mijloace, procedee. Astfel, la 1 şi la 15 ale fiecărei luni are loc cu regularitate adunarea elevilor pe clase, adunare în care activul fiecărei clase hotărăşte ce lucruri bune, realizate în clasa respectivă, pot fi aduse la cunoştinţa colectivului şcolii, cine trebuie evidenţiat pentru merite, cine criticat pentru lipsuri. Elevul Şura K. din clasa a VI-a B a lipsit nemotivat de la cîteva lecţii. În clasa a VI-a B s-au purtat discuţii aprinse dacă să se aducă sau nu la cunoştinţa colectivului şcolii acest lucru. Şura K. a rugat mult pe colegii săi să nu spună mai departe aceasta, angajîndu-se totodată să nu mai lipsească de la lecţii şi să-şi pregătească materialul lecţiilor de la care a lipsit. Colegii lui i-au satisfăcut dorinţa, iar Şura, la rîndul său, s-a ţinut de cuvînt.

La această şcoală se face analiza zilnică a modului cum se păstrează ordinea şi curăţenia în fiecare clasă şi pe coridoare în timpul recreaţiilor. Analiza aceasta o fac elevii de serviciu (membri ai comitetului clasei), iar observaţiile sînt trecute într-un caiet special. Elevii sînt viu interesaţi în aceasta, iar colectivul de elevi îşi exercită influenţa corespunzătoare asupra celor ce nu respectă ordinea şi curăţenia.

Am expus în cîteva cuvinte o serie de fapte din viaţa unor colective de elevi sovietici, fapte ce oglindesc viu influenţa binefăcătoare, puternică, pe care colectivul de elevi o poate exercita asupra fiecărui membru al său.

Înseamnă oare toate acestea că asemenea colective puternice se află în orice clasă şi în orice şcoală, că influenţa educativă pe care ele o exercită asupra membrilor lor ar putea exclude necesitatea muncii individuale nemijlocite a pedagogului cu elevul? Desigur, nu.

De altfel, buna organizare a colectivului de elevi este determinată în cea mai mare măsură de închegarea colectivului pedagogic al şcolii, al clasei — idee subliniată şi la noi, cu prilejul recentei discuţii iniţiate de „Gazeta învăţămîntului" despre colectivul de elevi.

Influenţa prin colectiv asupra fiecărui membru al său necesită multă fineţe, mult tact din partea pedagogului.

Pedagogul, colectivul pedagogic trebuie să folosească în acest scop în primul rînd acţiunile practice concrete, spre realizarea cărora trebuie canalizată activitatea colectivului fiecărei clase. Pedagogul trebuie să ştie să se adreseze colectivului de elevi. Cerinţele rigide, categorice şi insistente ale pedagogului pot trezi uneori împotrivirea tacită a colectivului. Dimpotrivă, sfatul plin de tact al pedagogului, al dirigintelui, sfat pe care elevii nu-l iau drept „dădăceală" pedagogică, îi face pe membrii activului clasei să se gîndească serios la responsabilitatea lor faţă de comportarea colegilor lor.

Aceasta înseamnă, în acelaşi timp, că de alegerea justă a activului de elevi depinde în mare măsură viaţa sănătoasă şi activitatea vie a colectivului de copii. La începutul anului şcolar, cînd dirigintele nu cunoaşte

bine elevii, activul clasei e recrutat uneori exclusiv din rîndurile elevilor cu situaţia cea mai bună la învăţătură; nu se are totdeauna în vedere faptul dacă membrii activului se bucură de autoritate în colectiv, dacă au aptitudini organizatorice, sînt energici ş.a.m.d. — ceea ce constituie o greşeală serioasă.

Cu cît se manifestă din partea pedagogului mai multă grijă, atenţie, în alegerea justă a activului de elevi, cu cît activul e mai mult sprijinit, îndrumat de pedagog, cu atît rezultatele muncii de organizare a colectivului de elevi sînt mai bune, iar influenţa prin colectiv asupra fiecărui elev, mai puternică, mai activă.

Astfel, V. G. Nikiforova arată în articolul său cum la Şcoala sătească de 7 ani din Jilinsk, raionul Kungursk, regiunea Molotov, colectivul pedagogic acordă o deosebită atenţie alegerii juste a comitetului de elevi pe şcoală. La şedinţa consiliului pedagogic, conducerea şcolii se consultă cu pedagogii, şi în primul rînd cu diriginţii, asupra componenţei comitetului de elevi pe şcoală, asupra conducerii unităţii de pionieri, a detaşamentelor şi chiar a grupelor de pionieri. Alături de elevii buni, disciplinaţi, sînt recomandaţi spre a face parte din comitet şi elevi mai puţin disciplinaţi, dar care posedă aptitudini de buni organizatori.

Autorul articolului aminteşte de M. I. Kalinin, care spunea că există la om o calitate care se maturizează încet — este vorba de calitatea de bun organizator, priceperea de a găsi pentru fiecare activitate cele mai bune forme organizatorice. Această pricepere se cultivă la elevi în munca de zi cu zi în şcoală.

Intreaga muncă a comitetului de elevi se desfăşoară în cadrul următoarelor sectoare: munca la învăţătură, presa, activitatea sanitară şi de gospodărire, activitatea culturală de masă şi lectoratul cu elevii.

Evidenţa situaţiei la învăţătură, organizarea ajutorării reciproce, evidenţa frecvenţei, ţinerea în curent a elevilor bolnavi, absenţi de la lecţii, cu temele lecţiilor, iniţierea unor măsuri speciale la una din clase (acolo unde e cazul) pentru remedierea unor lipsuri, grija pentru activitatea neîntreruptă a cercurilor pe materii, organizarea confecţionării şi pregătirii de material didactic etc. — iată în ce constă activitatea sectorului muncii la învăţătură.

Sectorul de presă se preocupă de activitatea gazetei de perete a şcolii şi de cea a fiecărei clase. O copie de pe gazeta de perete a şcolii este difuzată cu regularitate în colhoz, în rîndurile părinţilor elevilor, care sînt ţinuţi, astfel, la curent cu ultimele noutăţi legate de viaţa şcolii în care învaţă fiii lor.

Sectorul lectoratului cu elevii se preocupă de informările cu caracter politic, făcute de elevii din clasa a VII-a sub îndrumarea atentă, permanentă, a directorului şcolii.

Această formă de activitate urmăreşte totodată să-i deprindă pe elevi cu lectura presei pentru copii şi tineret. La început, a fost necesară colaborarea profesorilor cu elevii care ţineau referatele, în munca de alegere şi de prelucrare a materialului în cadrul orei de informări politice. Materialul se găsea mai ales în „Pionerskaia Pravda".

Treptat însă, munca aceasta de pregătire a materialului a atras tot mai mulţi elevi, astfel că, spre sfîrşitul anului şcolar, pentru mulţi dintre ei lectura şi prelucrarea independentă a materialului din presa pentru

copii şi tineret devenise o deprindere. De exemplu, elevul Tolea S. din clasa a VI-a a pregătit singur un asemenea material pe tema „Cum îşi organizează timpul liber pionierii şi şcolarii din ţara noastră", pe care l-a prezentat cu succes la ora de informări politice cu pionierii din clasele mici.

A. S. Makarenko spune că elevii, colectivul de elevi nu reprezintă numai o adunare de tineri, ci reprezintă, în primul rînd, o celulă a societăţii socialiste.

Pentru ca fiecare elev să se simtă un mic cetăţean al patriei sale, este necesar să ştie cum trăiesc oamenii din ţara sa, ce sarcini stau în faţa poporului, ce pot face elevii pentru a contribui la realizarea acestor sarcini. Despre toate acestea, elevii află în primul rînd participînd activ la întreaga activitate a clasei, a şcolii. Aceasta nu exclude însă folosirea formei de activitate amintite mai sus.

Buna organizare a colectivului de elevi necesită, totodată, formarea, educarea opiniei publice sănătoase a colectivului.

Opinia publică sănătoasă a colectivului este rezultatul nu numai al măsurilor educative enumerate mai sus, ci al întregului sistem de muncă de educare a colectivului de elevi.

A. S. Makarenko spunea că, dacă în faţa colectivului nu există un ţel, nu pot fi găsite mijloace în vederea organizării acelui colectiv. El spunea că în faţa fiecărui colectiv trebuie pus un ţel spre care să năzuiască toţi membrii colectivului. Nu e vorba numai de colectivul separat al clasei, ci şi de colectivul mare al şcolii.

Iată, — spune A. N. Antipin în articolul său „Cîteva probleme ale educării opiniei publice a colectivului clasei" — la Şcoala medie nr. 61 din Irkuţk, dirigintele Petrov mobilizează clasa la lupta pentru ordine exemplară, în timp ce dirigintele Ivanov se preocupă în clasa sa de problema organizării regimului de muncă al elevilor. Desigur, fiecare obţine ceva. In realitate însă — se întreabă autorul articolului — poate dirigintele să educe, de exemplu, la elevii săi trăsăturile de politeţe, de discreţie, dacă elevii se găsesc permanent sub influenţa colegilor lor din alte clase, unde nu se desfăşoară această muncă? Iată de ce ţelul despre care vorbeam mai înainte trebuie pus în faţa întregului colectiv al şcolii, pentru ca realizarea lui să devină obiectivul muncii fiecărui colectiv al clasei.

Opinia publică a colectivului trebuie să acţioneze, în orice împrejurare, în legătură cu orice se întîmplă în clasă. Dacă vrem să creăm o opinie publică sănătoasă, nu putem să considerăm, spre exemplu, întîrzierile de la ore ca fapte de indisciplină ale unor anumiţi elevi; trebuie să considerăm aceste fapte din punctul de vedere al intereselor colectivului clasei sau al şcolii. Într-adevăr, de ce să răspundă pentru întîrziere numai cel care a întîrziat? De ce să vedem în aceasta numai vina lui? Doar în clasă sînt mulţi tovarăşi cu muncă de răspundere: şeful clasei, preşedintele detaşamentului de pionieri, preşedintele grupelor, secretarul biroului de clasă al comsomolului.

Odată, la Şcoala medie nr. 61 din Irkuţk, înaintea începerii orei a treia de curs, profesorii au fost rugaţi să nu mai primească în clasă pe cei întîrziaţi. Toţi elevii au intrat la timp în clasă, cu excepţia clasei a VI-a, unde au întîrziat cinci elevi. Nimeni din colectivul pedagogic n-a încercat să-i... „prelucreze", ca de obicei, pe cei care întîrziaseră. Direc-

torul de studii a mers imediat cu ei în clasă şi s-a adresat tuturor elevilor astfel: „Nu s-a semnalat nici o întîrziere în nici o clasă; numai în clasa voastră au întîrziat cinci elevi. Se poate spune că clasa voastră e cea mai nedisciplinată. Mîine toată şcoala va şti acest lucru!!" Aprinşi de indignare, elevii l-au asaltat pe diriginte cu întrebări: într-adevăr, va afla toată şcoala despre ceea ce s-a petrecut în clasa a VI-a?

În aceeaşi zi, după ultima oră de curs, a avut loc o adunare furtunoasă a întregii clase. „Ce măsuri a luat colectivul clasei a VI-a nu ştiu — spune A. N. Antipin —, dar de atunci nu s-au mai semnalat întîrzieri de la lecţii la clasa a VI-a".

Care sînt, aşa dar, concluziile autorului articolului cu privire la educarea opiniei publice a colectivului clasei?

1. Crearea opiniei publice în clasă are loc concomitent cu organizarea şi educarea colectivului clasei.

2. Condiţia principală pentru închegarea colectivului armonios în clasă o constituie lupta elevilor pentru înfăptuirea unor sarcini concrete şi accesibile lor.

3. Educarea colectivului clasei şi a opiniei sale publice nu poate fi ruptă de organizarea colectivului întregii şcoli. De aceea, colectivul clasei trebuie educat *în* şi *prin* colectivul şcolii.

*

Ideile şi faptele cuprinse în articolele citate mai sus, pe care le-am expus pe scurt — şi, poate, incomplet —, reprezintă o vie oglindire a cunoscutei teme a „educării în colectiv şi prin colectiv" a lui A. S. Makarenko. Toate acestea arată că atragerea elevilor la munca activă, realizarea unei influenţe educative active asupra fiecărui elev se obţin cel mai bine prin colectiv, prin opinia sănătoasă, puternică a colectivului, care cheamă pe elevi să înveţe şi totodată să-şi îndeplinească sarcinile lor extraşcolare, obşteşti, controlînd îndeplinirea acestor sarcini.

O deosebită atenţie acordă pedagogii sovietici activului clasei, alegerii şi formării acestuia, deoarece de existenţa lui activă depinde închegarea, buna organizare a colectivului de elevi.

Totodată, experienţa despre care am vorbit aici ne arată că succesul muncii de educare a colectivelor de elevi — şi prin ele a fiecărui elev în parte — depinde în mare măsură de faptul dacă în şcoală există un colectiv pedagogic închegat, călăuzit de aceleaşi principii de educare şi de înrîurire a elevilor.

De aceea, problemele muncii de educare a colectivului de elevi, de conducere a activităţii organizaţiilor de pionieri şi de comsomol trebuie să constituie obiectul discuţiilor în adunările deschise de partid şi în şedinţele de producţie organizate în şcoală.

Valoarea experienţei despre care vorbesc autorii articolelor citate mai sus este cu atît mai mare, cu cît experienţa aceasta poate fi aplicată cu succes şi la noi, devenind astfel un bun al miilor de pedagogi din ţara noastră — şi nu numai din ţara noastră.

Aşa se şi explică de ce problema bunei organizări a colectivului de elevi preocupă, mai ales în ultimul timp, şi pe pedagogii din ţara noastră, găsindu-şi un loc atît de larg în presa noastră pedagogică.

PEDAGOGIA FRANCEZĂ AZI

In cele ce urmează, nu vom putea să cuprindem, evident, tot ceea ce caracterizează gîndirea pedagogică de azi, din Franţa, şi nici, mai ales, problemele multiple şi adesea foarte complexe care-i formează conţinutul viu. Vom aborda numai cîteva din ele, încercînd să prezentăm ceea ce ne poate da o idee cît mai justă posibil despre ceea ce este gîndirea pedagogică din această ţară, la ora actuală. Ne vom referi mai întîi la ceea ce formează preocuparea pedagogică oarecum oficială.

Pentru cel ce doreşte să cunoască mişcarea pedagogică actuală din Franţa, la faţa locului, este impresionant, în primul rînd, efortul ce se face acum în această ţară, pentru organizarea muncii de cercetare în domeniul pedagogic şi şcolar. Este impresionant, apoi, efortul ce se face pentru unificarea acţiunilor pornite din diverse iniţiative, în cîteva instituţii, care pot cu mai multă eficacitate să atace şi deci să şi rezolve problemele.

Trei instituţii caută, cu deosebire, să concentreze în jurul lor munca: Centrul naţional de documentare pedagogică (C.N.D.P.), Liga franceză pentru învăţămînt şi Sindicatul naţional al institutorilor.

Centrul naţional de documentare pedagogică grupează laolaltă aşezăminte oficiale mai vechi — ca Muzeul pedagogic şi Biblioteca centrală a învăţămîntului public — cu altele şi mai vechi şi mai noi, cu caracter mai mult sau mai puţin privat, ca Societatea franceză de pedagogie, al cărei preşedinte a fost multă vreme Paul Langevin, Grupul francez al educaţiei noi, Oficiul central al cooperaţiei şcolare ş.a. O însemnătate deosebită în cadrul C.N.D.P. îl au Biroul universitar de statistică (B.U.S.) şi Centrul Internaţional de Studii Pedagogice de la Sèvres. Înfiinţat în 1945, acesta din urmă are ca sarcină coordonarea eforturilor pedagogice franceze şi să informeze totodată cadrele didactice din străinătate asupra celor realizate în Franţa în domeniul instrucţiei şi educaţiei.

O caracteristică a metodei de lucru a C.N.D.P. este că, în materie de cercetări ştiinţifice, el însuşi nu are un personal propriu pentru aceasta. Cercetările sînt încredinţate instituţiilor şi persoanelor competente din afară, el însuşi ocupîndu-se de planificarea şi ajutorarea muncii. Organizarea unei activităţi proprii de cercetare este avută însă în vedere pentru viitor.

Centrul naţional de documentare pedagogică depinde de Ministerul Educaţiei Naţionale şi lucrează după directivele acestuia. El face să

apară o serie de publicații, dintre care cea mai importantă este „L'Education Nationale", care apare în locul fostei „Revue Pédagogique".

Liga franceză pentru învățămînt, astfel denumită din 1925, continuă activitatea „Ligii laice" înființată în 1867. Liga e o instituție autonomă, afișînd un program de luptă pentru tradițiile laice și republicane în domeniul educației și învățămîntului. Și aici însă, ca și în C.N.D.P., dominant este un spirit de așa-zisă „democrație occidentală", în fond democrație burgheză, susținută cu „teorii" și limbaj socialist reformist. Și Liga franceză pentru învățămînt are o organizație închegată și fonduri, cu ajutorul cărora își susține activitatea. Ea face să apară, de asemenea, o serie de publicații, dintre care cea mai însemnată este „L'action laique". Trebuie să recunoaștem că, în cadrul Ligii, se duce o luptă mai deschisă pentru ideile mai înaintate — și aceasta, se înțelege, pentru faptul că este și mai independentă ca instituție. Preocupările ei sînt însă mai mult de domeniul politicii școlare și mai puțin din acela al pedagogiei.

Sindicatul național al institutorilor este o instituție importantă pentru mișcarea pedagogică din Franța. Activitatea lui este canalizată tot în domeniul politicii școlare mai ales. Lucru de altfel firesc. Sindicatul național al institutorilor din Franța are o poziție aparte în mișcarea sindicală a țării, adoptînd o organizare prin care și-a putut păstra unitatea de luptă. Organul sindicatului este cunoscuta publicație „L'École Libératrice".

Centrul național de documentare pedagogică, Liga franceză pentru învățămînt și Sindicatul național al institutorilor nu monopolizează întreaga activitate pedagogică de tipul „democrației" occidentale. In afara lor mai sînt inițiative și publicații care merg pe linii asemănătoare. Putem cita, astfel, Grupul Freinet, care scoate revista „L'Educateur" sau „Liga pentru educația nouă", care editează „Pour l'Ere nouvelle". Deosebit de acestea, sînt apoi publicațiile deschis antidemocratice și antilaice, susținute de cercurile bisericii romano-catolice sau de grupurile politice în legătură cu acestea. Și nu sînt puține.

Toate instituțiile laice arătate, precum și publicațiile lor, tot efortul ce caută să se concentreze în ele impresionează, la primul contact cu ele, prin organizarea lor și activitatea multiplă, — uneori și prin problemele ce-și pun. Problemele mari însă le scapă sau sînt ocolite, dintr-un spirit de neutralitate izvorît din contradicțiile mocnind în sînul lor chiar. Această poziție de neutralitate — în fond, cunoscutul obiectivism burghez — este tocmai ceea ce convine clasei conducătoare, pentru menținerea actualei structuri sociale.

Franța nu este lipsită însă de o altă mișcare pedagogică — aceasta cu adevărat democrată și progresistă. Ea s-a concretizat în ultima vreme într-o asociație deosebită : „Mișcarea pentru apărarea copilului". Această asociație susține lupta pentru o școală laică, pe care o duc celelalte instituții republicane similare, dar atacă, în același timp, cu mai mult curaj, problemele mai mari ale educației și învățămîntului din Franța. Organul său este revista „Pour l'enfance" care apare o dată la două luni.

Un loc de seamă în gîndirea pedagogică din Franța îl ocupă revista „L'Enfance", și cercul din jurul ei, condus de marele psiholog cu renume mondial, Henry Wallon. Conținutul ei este precumpănitor psihologic, dar predomină și în studiile de psihologie preocupările de psihologie a copi-

lului, cu vădite aplicaţii pedagogice. Sînt apoi publicate articole de pedagogie, de neuro-psihiatrie şi sociologie, cu o ţinută ştiinţifică deosebit de aleasă.

Trebuie să menţionăm, în sfîrşit, revista „L'École et la Nation", care exprimă punctul de vedere al Partidului Comunist Francez în materie de educaţie şi învăţămînt. Dat fiind rolul său, „L'École et la Nation"" publică mai ales articole de lămurire şi de luptă ideologică în domeniul pedagogiei şi şcolii. Penele alese ale unui Georges Cognot, Roger Garaudy, Etienne Fajon ş.a. susţin cu strălucire aici politica şcolară justă a clasei muncitoare din Franţa.

★

După ce am arătat instituţiile şi specificul activităţii lor pe tărîm de cercetări şi preocupări pedagogice, să vedem şi conţinutul acestora, să vedem originea, situaţia actuală şi caracterele lui mai de seamă.

Problemele politicii şcolare, reflex al ascuţitelor lupte de clasă, au lăsat şi lasă de mai multă vreme, în Franţa, oarecum pe al doilea plan, problemele pedagogice ale instrucţiei şi educaţiei. Lucrul acesta a fost observat, cu multă justeţe, de către K. D. Uşinski, acum o sută de ani. In Franţa, spune el, pe primul plan stă administraţia şcolară, care „păşeşte prea mîndră pentru a se coborî pînă la umilele preocupări ale învăţămîntului şi ale educaţiei" [1]. Situaţia poate că nu mai este chiar ca în timpul lui Uşinski, dar ceva în acest sens persistă. Orientarea dată de oficialitate şcolii, pe motivul neutralităţii şcolare, cultivă neutralitatea pedagogică, adică obiectivism şters.

Spiritul de care vorbim este susţinut şi pe plan filozofic de ceea ce formează una din trăsăturile esenţiale ale gîndirii franceze de la Renaştere încoace: raţionalismul şi mai apoi pozitivismul său. Acest spirit ancorează gîndirea la suprafaţa faptelor, iar în pedagogie a împiedicat şi împiedică cristalizarea unor teorii sau sisteme originale.

Dacă ne gîndim bine, într-un secol şi jumătate de istorie a orînduirii capitaliste din Franţa, susţinătorii acestei orînduiri n-au putut depăşi pedagogic pe Rousseau, decît pentru a-i reţine şi adînci părţile negative: individualismul şi nativismul concepţiei sale despre copil. Pe această linie, un rol de seamă l-a avut în special Binet şi şcoala sa, care a împins pedagogia experimentală pe linia pedagogismului fixist.

Pedagogia a căutat să iasă teoretic din impasul individualist, prin încercarea făcută de şcoala sociologică a lui Emil Durkheim, dar fără mare succes. Pozitivismul sociologic al lui Durkheim — în fond idealism — punînd accentul pe factorul ideal, pe care trebuie să-l primim ca pe un dat, a oferit, în realitate, arme poziţiilor reacţionare. De altfel, Durkheim nici nu are o părere prea măgulitoare despre pedagog şi pedagogie. Pentru el, pedagogia, fiind o disciplină normativă, nici nu poate fi socotită ca ştiinţă. Ştiinţă ar fi numai ceea ce el numeşte „ştiinţa educaţiei" — a educaţiei ca fenomen de pură cercetare, în care cercetătorul nu poate lua atitudine, sub pretextul că ar denatura faptul. Dar aceasta nu mai e pedagogie, ci sociologie obiectivistă.

---

[1] *K. D. Uşinski*. Opere ped. alese, I, p. 28 (ed. romînească).

Îi e greu pedagogului practic — profesor sau institutor — să împace teoretic pe Binet cu Durkheim. Totuşi, pedagogia şcolară franceză a folosit ideologic parţial şi pe unul şi pe celălalt, după împrejurări. Pozitivismul şi obiectivismul oficialităţii au determinat chiar închegarea unei atmosfere de eclectism în care au fost chemaţi să-şi aducă aportul pedagogi străini ca : Ferière, Claparède, Montessori, Decroly, John Dewey ş.a. Elementele reţinute au fost toate topite într-o formulă generală — „şcoala nouă" —, fără o teorie filozofică precisă la bază. S-ar putea spune, din contră, că singura atitudine filozofică încurajată a fost neîncrederea în orice filozofie.

Ideologia pedagogică de care vorbim a exercitat şi exercită o influenţă deosebită asupra practicii şcolare. Ea a frînat şi frînează iniţiativele sau le canalizează pe cărări ce pot să o scoată din cadrul problemelor reale, vii. Aceasta nu înseamnă însă că ea putea să înăbuşe orice iniţiativă şi simţ de observaţie. Practica şcolară franceză şi-a spus totuşi cuvîntul prin reprezentanţii săi cei mai de seamă, aducînd unele contribuţii proprii la dezvoltarea pedagogiei. Fără a fi vorba de sisteme largi, cuprinzătoare, contribuţiile acestea îşi au originalitatea lor şi, cel puţin în parte, sînt de reţinut şi pentru pedagogii din alte ţări.

Cîteva nume pot fi citate : Roger Cousinet, cu „munca pe echipe în şcoală", B. Profit, animatorul „cooperaţiei şcolare" şi mai cu seamă C. Freinet, cu „imprimeria în şcoală". Aceste nume sînt legate de experienţe urmărite cu perseverenţă şi precizate în practica şcolară de metode şi procedee care au reţinut, în adevăr, atenţia pedagogilor nu numai din Franţa. Trebuie să arătăm însă că aceste experienţe n-au fost niciodată apreciate pentru valoarea lor teoretică deosebită, ca o viziune cu totul nouă şi cuprinzătoare despre educaţie. Cadrele didactice din Franţa le consideră în genere, azi, ca depăşite. Grupul Freinet se bucură de mai multă trecere, dar este criticat, totodată, şi pentru unele confuzii ideologice în explicarea experienţei sale, în care rolul conducător al educaţiei se pierde.

Cel mai de seamă cîştig al pedagogilor practici este însă mişcarea, de masă aproape, creată în favoarea „şcolii noi" şi a metodelor „active", cu tot caracterul lor eclectic. Mişcarea a fost susţinută şi oficial, mai întîi de guvernarea Frontului Popular, dinainte de război, şi apoi de guvernul democrat de după război, din care făceau parte şi comuniştii.

În adevăr, guvernul Frontului Popular a favorizat mult dezvoltarea mişcării, înfiinţînd în 1936 aşa-numitele „clase de orientare", pentru învăţămîntul secundar. După Eliberare, experienţa a fost reluată într-o formă mai precisă şi mai amplă, cu aşa-numitele „clase noi". Experienţa „claselor noi" este, poate, evenimentul cel mai de seamă în pedagogia de după război, nu numai din Franţa, ci din tot Apusul Europei.

Ce sînt „clasele noi" ? O teorie, vrednică de acest nume, nu avem în legătură cu ele. Eclectismul pozitivist, ridicat la rangul de criteriu ştiinţific prin excelenţă, caută şi alege elementele componente ale noţiunii de „clasă nouă". Pentru organizarea şi funcţionarea „claselor noi" se recomandă astfel : cunoaşterea individualităţii copilului, pentru individualizarea învăţămîntului (aci metoda testelor şi „dosarul şcolar", adică fişa individuală, ocupă un loc important) ; instituirea consiliului clasei, pentru coordonarea muncii profesorilor şi elevilor ; studierea mediului natural şi social al şcolii — prin vizite şi excursii — în vederea pregă-

tirii copilului pentru viaţă ; dotarea şcolilor cu material didactic modern etc. La început, studierea mediului natural şi social în „clasele noi" se inspira din pedagogia „centrelor de interes" a doctorului Decroly. De cînd însă aceasta a fost scoasă oficial din şcoala belgiană, ca necorespunzătoare, punctul de vedere Decroly este luat în considerare numai ca unul din elementele de ţinut în seamă.

Ca o concluzie de ordin mai general, putem spune că experienţa „claselor noi" căuta mai puţin spre scopul educaţiei şi mai mult spre mijloace. Ea a avut şi are „o bază esenţialmente psihologică. Ea e preocupată de grija de a adapta, cît mai strîns posibil, metodele educative la temperamentul copilului, la mijloacele sale, la tendinţele sale. Acest efort, împins pînă la termenul său ideal, tinde la individualizarea învăţămîntului" [1].

Experienţa „claselor noi" a început în anul 1945, cu primele două clase ale unor şcoli secundare, anume alese în acest scop, şi a ţinut pînă în 1952. În 1952 s-au examinat rezultatele şi s-au formulat o serie de directive generale pentru clasele respective de la toate şcolile, iar clasele experimentale au fost restrînse la un număr mai mic. Sub denumirea de „clase pilot", acestea sînt acum destinate celor ce-şi fac un stagiu pentru a se pregăti în vederea introducerii experienţei în propriile lor şcoli.

Din experienţa „claselor noi" se pot reţine cîteva aspecte pozitive. Este demn de subliniat, de pildă, locul ce caută a se da nu numai în învăţămîntul elementar, dar şi în şcoala de gradul secundar, educaţiei prin muncă — lucrul manual şi aşa zisele „activităţi dirijate", ceva în genul „mîinilor îndemînatice" de la noi. În ce priveşte aspectul didactico-metodic, o preocupare cu totul deosebită, şi totodată interesantă, a şcolii franceze în genere azi este punerea tehnicii moderne în slujba tehnicii didactice. E, am putea spune, o luptă vie şi îndreptăţită a cadrelor didactice pentru depăşirea tehnicii didactice tradiţionale (imagini, tablouri „leçons de choses"), prin complexul tehnicii audio-vizuale (proiecţia fixă şi cinematografică, discul, radio, televiziunea). Centrul naţional de documentare pedagogică are servicii şi comisii speciale care se ocupă cu aceasta. Nu e vorba, evident, de o tehnică menită să înlocuiască învăţămîntul sistematic, ci de una care să-l perfecţioneze.

Tot din punct de vedere didactico-metodic, am mai putea menţiona încercarea de a desprinde din practică metodele de învăţămînt cele mai adecvate procesului de învăţămînt actual. Trebuie să mărturisim că generalizarea încercată oficial în această privinţă nu e prea satisfăcătoare. O circulară — o scrisoare metodică am zice noi — dată recent de Ministerul Educaţiei Naţionale, recomandă cadrelor didactice trei metode sau trei stiluri de muncă de bază : stilul dogmatic (?), adică al expunerii explicative, stilul de anchetă şi redescoperire a adevărului, şi stilul istoric, prin care, se spune în circulară, căutăm „drumul gîndirii creatoare" [2]. Credem că este prea puţin, pentru o experienţă de cîţiva ani. Şi nici ceva nou nu este. Ceva mai mult, terminologia întrebuinţată ne aminteşte parcă de metode scolastice, pe care le socoteam definitiv uitate (stilul „dogmatic", de pildă).

[1] *Ch. Brunold,* L'orientation pédagogique de l'enseignement du second degré (Mémoires et documents scolaires. L'ens. du second degré, 1954, p. 8—9).

[2] Loc. cit. pag. 15—17

In legătură cu experienţa „claselor noi" mai putem face o rezervă serioasă. Este vorba de tendinţa destul de evidentă de a face din şcoală locul unde tineretul s-ar putea dezvolta oarecum spontan, profesorului revenindu-i rolul mai mult de consilier al elevului. Lucrul acesta nu e fără legătură cu atitudinea generală de neutralitate, pe care o are şcoala în materie de educaţie morală şi cetăţenească a tineretului. In afară de şcoală există unele organizaţii de tineret cu scop educativ; dar şi aci, oficialitatea franceză are o atitudine căreia epitetul ce i s-ar cuveni cel mai bine, este cel de „defetistă". In adevăr, în timp ce organizaţiile cu caracter laic („les francs et franches camarades", „les éclaireurs de France") se menţin pe poziţii de indiferenţă sau cel mult de apărare, organizaţiile ce stau sub pulpana bisericii romano-catolice sînt în ofensivă. Biserica e activă în sînul acestora, pe cînd şcoala n-are nici o legătură cu cele dintîi.

Să revenim însă la aspectul pozitiv. Pe deasupra rezervelor ce se pot face, „clasele noi" au semnificaţie pedagogică incontestabilă: experienţa ca atare şi convingerea tot mai evidentă a pedagogilor practicieni că învăţămintele pedagogice trebuie să se bazeze pe fapte. Dacă faptele şi întreaga experienţă ar fi luminate şi de o bază filozofică justă, mişcarea ar avea ceea ce-i trebuie. O astfel de filozofie nu lipseşte în Franţa, dar ea se găseşte, în cea mai mare parte, în afara şcolii şi pedagogiei oficiale.

*

A devenit aproape un loc comun să se vorbească — şi nu de astăzi — despre „decăderea" Franţei, despre „îmbătrînirea" sau cel puţin „declinul" ei. Ceea ce este mai grav este că uneori acceptă asemenea judecăţi chiar unii dintre francezi. Aşa de pildă, cu cîţiva ani în urmă, cunoscutul trădător al cauzei muncitoreşti, scriitorul Malraux, scria că Franţa trebuie să se resemneze la jucarea unui rol pur cultural, pentru că politic şi economic ea nu mai poate sta decît în umbra Americii.

Această concepţie defetistă, îmbrăţişată de clasa conducătoare burgheză, este respinsă de poporul francez, de clasa sa muncitoare şi de intelectualitatea progresistă. Ideologic, lupta dintre concepţia defetistă şi cea optimistă, sănătoasă, se reflectă în teoriile care au azi curs în opinia cultă franceză.

Două curente sînt astăzi pe primul plan al atenţiei în această opinie cultă: sociologismul burghez, teoretizat de Durkheim şi şcoala sa, şi socialismul ştiinţific. Sociologismul burghez, temelie ideologică a atitudinii „neutrale" şi defetiste, pretinde că reprezintă însăşi tradiţia raţionalistă a Franţei, începînd de la Descartes şi trecînd prin Montesquieu, Condorcet, Saint-Simon şi Auguste Comte. Dar susţinătorii acestei păreri uită să menţioneze că de la Saint-Simon raţionalismul francez n-a mai fost unitar şi că în adevăr, de la autorul „Catehismului industriaşilor" (adică al muncitorilor) gîndirea raţionalistă franceză a creat şi o altă tradiţie mai vie şi mai proprie poporului francez: tradiţia socialistă. In realitate, această tradiţie este tot ce are mai de preţ şi mai specific istoria contemporană a Franţei. Lenin arăta, pe bună dreptate, că unul din izvoarele marxismului este tocmai această tradiţie a socialismului francez.

Clasa muncitoare franceză şi Partidul Comunist Francez, preluînd aceste tradiţii, pe care caută să le cureţe de zgura proudhonistă, luptă pentru a scoate Franţa din impasul în care se găseşte, convinse fiind că viitorul ţării stă în crearea unei Franţe socialiste. Calea pe care se poate ajunge la acest scop poate fi calea parlamentară, cu condiţia ca parlamentul, dintr-un mijloc de înşelăciune, să devină o tribună în serviciul celor ce muncesc.[1] Şi el poate fi acest lucru.

Clasa muncitoare franceză şi partidul său au devenit astfel port-drapelul năzuinţelor naţionale sănătoase, animatorul patriotismului francez pe linia luptei pentru o Franţă socialistă. Ele sînt port-drapelul luptei pentru o educaţie cu adevărat nouă în Franţa.

Scopul educaţiei, în general, pentru clasa muncitoare franceză şi partidul său, este, se înţelege, cel arătat de învăţătura socialismului ştiinţific, marxist-leninist: formarea omului nou, constructor al socialismului; dar acţiunea educativă în Franţa îşi are şi sarcinile ei mai speciale, sarcini cerute de specificul condiţiilor în care se desfăşoară. „Interesul Franţei — spune Proiectul de teze pentru cel de al XIV-lea Congres al P.C.F. — cere educarea tinerei generaţii într-o atmosferă de sănătate morală, de luptă activă contra demoralizării şi depravării din mediile parazitare ale societăţii".[2] Lupta împotriva putredei morale burgheze, iată una din sarcinile importante educative ce stau în faţa poporului francez azi. O altă sarcină, legată de aceasta, este lupta împotriva cosmopolitismului şi cultivarea sentimentului patriotic, îmbinat cu acela al internaţionalismului proletar.

Aceste scopuri sînt urmărite şi prin învăţămîntul de partid, prin activitatea propagandistică şi prin publicistică, dar ele sînt urmărite şi prin lupta pentru o şcoală în care educaţia şi instrucţia să se facă în conformitate cu nevoile poporului muncitor francez. Pe această linie se înscrie proiectul de reformă a învăţămîntului, proiectul Langevin-Wallon, care a avut un răsunet atît de mare în opinia publică din anii de după război, precum şi materialul publicat în acelaşi sens în „L'École et la Nation" — în mai 1955 — sub titlul „Pentru o şcoală demnă de Franţa". Problema reformei şcolare, se spune în acest material, nu trebuie privită ca o simplă „problemă tehnică, decurgînd din creşterea natalităţii sau din rutina cadrelor de învăţămînt". Din contră, „reforma este, înainte de toate, o necesitate naţională, o condiţie a independenţei şi măreţiei Franţei".

E un punct de vedere care depăşeşte, în adevăr, didacticismul şi statistica stearpă. Reforma propusă prevede trei cicluri de învăţămînt: elementar (6—11 ani), de observare şi orientare (11—15 ani) şi de precizare (15—18 ani). Acesta din urmă ar avea trei secţii: practică, profesională şi teoretică. Ultima secţie (liceul propriu-zis) ar avea un caracter unitar, avînd însă, pe lîngă obiectele obligatorii de studiu, şi obiecte de opţiune. E o reformă, care, în condiţiile de azi, îşi propune să realizeze maximum din ceea ce se poate realiza pe linia unei şcoli unice democratice.

---

[1] *Etienne Fajon*, Nécessité et conditions de la révolution socialiste, Paris, 1956, pag. 17.

[2] „Partidul Comunist Francez, în luptă pentru progres social, pentru pace, pentru un viitor de măreţie naţională", Paris, 1956, pag. 22.

Pentru militanții în slujba unei pedagogii progresiste, o astfel de reformă reprezintă, evident, un minimum realizat azi. Lor nu le este străină însă pedagogia sovietică și realizările școlii sovietice. Aceste realizări ei le discută, dar știu că, în condițiile orînduirii sociale de acum din Franța, ele nu pot fi adaptate decît cu totul parțial. Același lucru îl putem spune despre unele probleme ale școlii și pedagogiei sovietice sau despre preocuparea de marile figuri ale pedagogiei sovietice ca N. K. Krupskaia și A. S. Makarenko.

De o atenție deosebită s-a bucurat, în ultimii ani, din partea activiștilor progresiști din domeniul pedagogiei problema învățămîntului politehnic. Ea a fost discutată pe larg, cu ocazia aniversării a 70 de ani de la moartea lui Marx în 1953. Este de reținut din această discuție modul cum s-a pus problema orientării profesionale în cadrul învățămîntului politehnic. Așa cum a arătat Henri Wallon, învățămîntul politehnic realizează orientarea profesională viu, concret, nu mecanic și superficial cum se face pe bază de teste.

Și pentru că vorbim de Henri Wallon, trebuie să spunem că el a devenit astăzi un fel de patriarh nu numai al psihologiei, dar și al pedagogiei franceze contemporane progresiste. Henri Wallon este, după părerea noastră, un exemplu de cercetător care, așezat pe terenul sănătos al realității faptice, ajunge inevitabil azi la o justă orientare materialist-dialectică. Întocmai ca și I. P. Pavlov.

În psihologie, Henri Wallon îmbină punctul de vedere biologic cu cel social, psihologia fiind pentru el o știință biologică și socială în același timp. După el, biologicul nu se poate disocia de social, nici reduce unul la altul, dar sînt totuși două aspecte deosebite ale ființei umane. Faptele arată acest lucru. Socialul nu se exercită ca o presiune a exteriorului, ci ca o necesitate intimă.[1] Ceea ce este propriu psihicului uman, după Wallon, este faptul că inteligența omului nu se reduce la simplul comportament biologic, cum pretinde behaviorismul american. La situațiile noi, omul reacționează într-un mod deosebit, el avînd putința să opereze asupra unor simple semnificații. La om „conduitelor materiale li s-au substituit conduitele verbale", prin aceasta el căpătînd „posibilitatea de a scăpa ordinii lucrurilor actuale sau imediat realizabile".[2] Prin trei stadii trece copilul, în dezvoltarea lui psihică, pînă începe a se distinge bine specificul psihicului uman din el: stadiul emoțional, care începe cu un fel de agitație, ieșită din nevoile biologice de mișcare ale copilului; stadiul senzorio-motor (ceva în sensul reflexului de orientare semnalat de Pavlov), cu scopul de a lega mișcarea de consecințele ei sensibile; stadiul proiectiv, cînd copilul exprimîndu-se încă și prin gesturi, începe să se exprime și prin cuvinte.[3]

Concepția psihologică a lui Henri Wallon se încadrează bine în concepția unei pedagogii științifice, așa cum s-a conturat aceasta în spiritul învățăturii marxist-leniniste și al experienței școlii și pedagogiei sovietice. Împreună cu Roger Garaudy, Georges Cognot, Etienne Fajon ș.a., el

---

[1] *R. Zazzo*, Réflexions sur un demi-siècle de psychologie de l'enfant (Journal de Psychologie, janvier-juin 1954, p. 261).

[2] *H. Wallon*, Les origines de la pensée chez l'enfant. Paris 1947, p. 1.

[3] *H. Wallon*, L'importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant („Enfance" nr 2, 1956).

formează un grup de gînditori şi militanţi cu mare prestigiu în mişcarea culturală a Franţei contemporane, fiind, totodată, o mîndrie şi o speranţă a pedagogiei progresiste.

Mişcarea pedagogică din Franţa, luată în ansamblul ei, se găseşte totuşi azi şi într-un impas vădit. In ultimele două decenii, de pildă, n-a mai apărut nici o lucrare pedagogică de oarecare răsunet. Lucrările mai însemnate sînt de psihologie sau psihologie pedagogică, nu de pedagogie. Trebuie să căutăm explicarea acestui fenomen în contradicţiile care caracterizează viaţa socială şi cultura franceză şi care fac ca ideile noi şi juste să fie, în mare măsură, în opoziţie cu direcţia în care se dezvoltă procesul instrucţiei şi educaţiei prin şcoală.

Momentul actual, pentru forţele progresiste din Franţa este însă, înainte de toate, un moment de luptă. Lupta care se duce este mai întîi politică, apoi culturală şi pedagogică. Pe măsură ce forţele progresiste vor fi în măsură să participe la construcţia unei Franţe noi, democrate şi socialiste, pedagogia franceză va avea practic un teren de activitate, care va promova, desigur, în mai mare măsură şi efortul de teoretizare pedagogică.

ST. ST

DISCUȚII

UNELE CONSIDERAȚIUNI PSIHOLOGICE ASUPRA PROBLEMEI INFRACTORILOR MINORI

de lector *BOGDAN TIBERIU* și aspirant *VALENTINA IONESCU*
Catedra de psihologie a Universității „C. I. Parhon"
București

Dacă criminalitatea în proporție de masă constituie unul din aspectele cele mai respingătoare ale societății burgheze, apoi delicvența minorilor poate fi considerată cel mai zdrobitor rechizitoriu al acestei societăți.

K. Marx, referindu-se la problema criminalității stabilește următoarele concluzii: 1. Legile de evoluție a criminalității sînt condiționate de caracterul specific al societății burgheze; 2. Lupta hotărîtoare împotriva criminalității poate fi realizată doar prin transformarea radicală a bazelor acestei societăți.

Clasicii marxismului au subliniat faptul că pentru societatea capitalistă, este caracteristică creșterea continuă a criminalității, a pauperismului și a demoralizării tineretului

Dacă creșterea pauperismului și demoralizarea tineretului se prezintă ca o cauză nemijlocită a creșterii cifrei anuale a infracțiunilor săvîrșite, atunci, la o analiză mai adîncă, existența și evoluția acestor fenomene se reduc la cauzele prime care le determină — orînduirea socială capitalistă.

În articolul „Belgia" — statul exemplar" (1848) K. Marx și F. Engels analizează criminalitatea în Belgia oferind date privitoare la dimensiunile pauperismului în această țară și ajung la concluzia că în măsura în care crește pauperismul, crește și criminalitatea și se demoralizează însuși izvorul de viață al poporului — tineretul. Tendința creșterii criminalității minorilor, remarcată de Marx și Engels, ca fiind un proces tipic al societății capitaliste, s-a evidențiat mai ales în a doua jumătate a secolului al XIX-lea și în tot cursul secolului al XX-lea.

Ca exemplu vom prezenta unele date noi referitoare la Anglia și S.U.A. în perioada de după cel de al doilea război mondial: în S.U.A. 17,6% din numărul tuturor infractorilor arestați se raportează la persoane sub 21 ani. Din cei arestați, avînd vîrsta sub 21 ani, 54% sînt hoți de automobile, 44% spărgători, 29% tîlhari și hoți, 27% uzează de violență și 12% sînt asasini.

Dacă vom compara datele din anul 1944—1946 cu datele din 1939, reiese că numărul fetelor arestate, în vîrstă de mai puțin de 18 ani a crescut cu 198%, numărul băieților de aceeași vîrstă, arestați pentru omucidere, a crescut cu 48%, pentru viol cu 70%, pentru furturi calificate a crescut cu 39%, pentru jaf cu 72%, pentru furturi de automobile cu 15%.

Un tablou analog al creșterii criminalității minorilor se observă și în celelalte state imperialiste. astfel în Anglia numărul arestaților în vîrstă de pînă la 21 de ani, reprezintă 50—60%, iar dintre aceștia majoritatea în vîrstă de 10—16 ani. La Londra, cifra condamnaților în vîrstă de pînă la 21 ani a crescut în decurs de 15 ani, din 1930—1945, de două ori și jumătate [1].

Mai mult decît infracțiunile adulților, delicvența minoră reflectă direct și imediat influența societății în ale cărei condiții îi găsim rădăcinile.

„Antagonismul social bazat pe contrastul între bogăția unora și mizeria altora, nesiguranța materială pentru existența maselor exploatate, șomajul enorm rezultat din existența inevitabilă a armatei industriale de rezervă, exploatarea muncii femeilor și copiilor, condiții de viață extrem de grele ale maselor muncitoare, conflicte permanente între indivizi, societatea burgheză și ordinea legală, desagregarea familiei și căsătoriei, clădită pe o morală ipocrită, toate aceste condiții ale existenței oamenilor în regimul capitalist și legate indisolubil de el, sînt cauzele fundamentale ale criminalității [2].

---

[1] *Herzenson*, Studierea criminalității în societatea capitalistă sovetskoe gosudarstvo i pravo, nr. 8 din 1948, pag. 10—11.

[2] *Herzenson*, op. cit. pag. 19.

Efectul unora dintre acești factori a fost studiat de cercetători criminologi, care au arătat pe baze statistice că îndeosebi relațiile maritale necorespunzătoare au un efect criminogen.

Relațiile maritale dintre părinți joacă un rol foarte important în formarea caracterului și în amplasarea minorului dincoace sau dincolo de barierele sociale. Asupra acestor chestiuni, vom cita datele comunicate dintr-un studiu mai vechi al prof Al. Roșca [1], date care sînt deosebit de interesante. Tabloul statistic se referă la 235 de băieți delincvenți, 37 fete delincvente și 500 de băieți și fete nedelincvente, cercetați în anul 1932.

Nr. crt.	Relații maritale	Delincvenți		Nedelincvenți
		Băieți	Fete	
1	Ambii părinți în viață și trăiesc împreună	31,06%	21,32%	61,40%
2	Tatăl în viață, mama decedată.	11,91%	13,51%	9,20%
3	Mama în viață, tatăl decedat	26,80%	21,62%	21,40%
4	Ambii părinți decedați.	17,44%	16,21%	7,40%
5	Ambii părinți în viață dar despărțiți	6,80%	5,40%	4,20%
6	Tatăl sau ambii părinți necunoscuți (copii ilegitimi).	5,95%	18,91%	0,40%
7	Totalul relații maritale anormale.	68,90%	75,70%	38,60%

Acest tabel statistic are o valoare mai mult ilustrativă, cifrele de aici însă sînt departe de a exprima tot adevărul ce caracterizează descompunerea familiei și consecințele ei în societatea burgheză. Ele ne arată suficient de sugestiv rolul criminogen al relațiilor maritale, ca unele ce formează puternici factori contributivi în apariția și manifestarea delincvenței la minori.

Relațiile maritale nenormale ca efect tardiv al influenței societății burgheze își exercită efectele criminogene mult timp și după instaurarea regimului democrat popular sau socialist.

Că nu există criminali înăscuți, că delicvența minoră este strict determinată istorice ște, ne dovedește strălucit activitatea eminentului pedagog sovietic A. S. Makarenko, care a dăruit societății socialiste peste 3.000 de oameni valoroși, constructori ai noii orînduiri, elemente care în toate sectoarele de activitate profesională și obștească fac cinste deosebită educatorului lor. Ei ar fi fost odinioară etichetați de „știința" și justiția burgheză drept elemente tinere în „stare de părăsire morală" (Verwahrlosung) și condamnate să devină infractori prin obișnuință cu concursul „institutelor de corecție" ale burgheziei.

Rezultatele obținute de A. S. Makarenko constituie cea mai bună replică dată încercările disperate ale acestei „științe" de a pune delincvența minoră — mai nou, nu pe socoteala tarelor lombroziene — ci pe socoteala debilității mintale care ar constitui origina criminalității minorilor.

După cum se știe, debilitatea mintală este o formă patologică provenită mai ales în urma unor traume suferite de sistemul nervos al copilului în perioada gestației, la naștere sau ulterior, traume care tulbură activitatea normală de relație dintre organism și mediu.

Introducerea sistemului de diagnosticare a nivelului dezvoltării mintale a copiilor pe baza coeficienților rigizi de „inteligență", a deschis un teren larg pentru aplicarea pecetei de debilitare mintală.

Anumite lacune în cunoștințe, determinate de lipsa instrucției corespunzătoare, se consideră de savanții burghezi ca indici ai debilității mintale, la fel ca și lipsa dexterității în efectuarea anumitor operații de calcul, desen etc., pe care știe oricine că nici cea mai sclipitoare inteligență nu le poate executa fără cunoașterea și exercitarea lor prealabilă. Statisticile au ajuns în această materie foarte departe, justificînd

[1] *Al. Roșca*, Delincventul minor, Cluj, 1932.

exploatarea muncitorului de către patron, a satului de către oraș, a femeii de către bărbat.

În domeniul delincvenței minore testele au folosit pe deplin scopului de a fundamenta „științific" politica de încarcerare și morale de junglă a societății care a generat cele mai mari mase de delincvenți minori.

Iată cîteva din aceste date conținute în lucrarea prof. Alex. Roșca [1] „Măsurarea inteligenței și debilitatea mintală", unde sînt citate constatările făcute de 31 de cercetători americani asupra frecvenței statistice a debilității mintale printre delincvenții minori.

Astfel, Hill și Goddard găsesc că 93% din infractorii minori sînt debili mintali, Bridgam afirmă că numai 89%, Otis 75% și Healy 7%. Însăși această divergență de păreri este suficientă pentru a judeca valabilitatea constatării lor. Unul și același fenomen apare prea variat în concluziile diferiților autori. Cealaltă rubrică însă ne lămurește numaidecît. „Concluziile științifice" ale lui Hill și Goddard sînt trase din studiul a 56 de cazuri examinate, Bridgam a studiat 118 cazuri, Otis 172, iar Healy 1212. Cu alte cuvinte cu cît s-a studiat un număr mai mare de cazuri, cu atît s-a evidențiat ineficacitatea încercării cercetătorilor burghezi de a pune pe socoteala unor factori extrasociali delicvența minoră. Dacă la acest argument mai adăugăm și faptul că toți acești cercetători au diagnosticat debilitatea mintală în baza faimoaselor teste de inteligență, atunci ne vom lămuri numaidecît asupra valorii științifice a datelor publicate.

Debilitatea mintală ca dealtfel, oricare din formele tarelor congenitale, statistic nu generează mai multe infracțiuni la minori ca la adulți. Infracțiunile comise de anormali pot fi considerate ca atare numai sub raportul consecințelor nocive sociale, ele însă nu sînt infracțiuni propriu zise, deoarece lipsesc cele două elemente esențiale: conștiința deplină a nocivității actului (posibilitatea de reprezentare a actului și a consecințelor pentru infractor și societate) și în al doilea rînd, deplina posibilitate de a-și dirija actele. Dacă lipsa uneia din aceste două elemente îl dispensează și pe infractorul adult de consecințele penale ale acțiunii, cu atît mai mult îl dispensează pe delicventul minor anormal.

Trebuie să reținem, deci, că nici un temei științific nu permite să afirmăm că în rîndurile tineretului ar fi mai mulți anormali și că majoritatea infractorilor s-ar recruta de aici.

Privitor la infractorii minori, este valabilă constatarea (valabilă de altfel și pentru infractorul adult): infracțiunea nu este o caracteristică psihologică a unui individ anume, ci este rezultatul interrelației condițiilor de mediu cu a trăsăturilor individuale de caracter. Prin aceasta nu înțelegem caracterul ca un fenomen independent de condițiile de mediu, ci dependent de ele, caracterul fiind tocmai calea prin care se exprimă influențele sociale suferite de persoana respectivă. Vorbind de interrelație, ne referim pe deoparte la întîlnirea condițiilor actuale de mediu cu elementele experienței individuale trecute. Pe de altă parte ne referim la caracter ca element activ, calitativ deosebit individual, care constituie însuși subiectul acțiunii infractuoase.

Ocupîndu-se, în multe din expunerile sale, de problema deosebirilor calitative dintre infractorii minori și copiii normali, A. S. Makarenko înlătura, și teoretic și practic, aberația cu pretenții științifice care susținea infirmitatea de natură congenitală a delicventului minor. „Credeam că am înaintea mea un element dezorganizator, un hoț, un leneș, pe cîtă vreme, în majoritatea cazurilor nu era vorba decît de un copil cu sistemul nervos istovit" [2].

Ce înțelegem „prin sistem nervos istovit" sau „nervii bolnavi ai copiilor", cum spune în altă parte A. S. Makarenko. Nu este oare vorba de o stare din categoria maladiilor mintale?

La lămurirea acestui fapt ne ajută teoria lui I. P. Pavlov cu privire la patologia activității nervoase superioare. Care este elementul purtător al nocivității? Sistemul nervos al copilului sau condițiile materiale, spirituale etc., cu care el trebuie să intre în relație? Răspunsul este clar. Sistemul nervos al copilului este perfect normal din punct de vedere al capacității sale funcționale. Viciat și nociv este mediul, este societatea împărțită pe clase antagoniste. Dovada o face din plin rezultatul obținut de Makarenko în munca cu coloniștii. Puși în condiții civilizate și tratați ca oameni și

---

[1] *Al. Roșca*, „Măsurarea inteligenței și debilitatea mintală", Cluj, 1930, pag. 144—152.

[2] *A. S. Makarenko*, Opere pedagogice alese, Editura de Stat, ed. 1951, vol. II, pag. 26.

nu ca monștri, delicvenții din aceste colonii s-au evidențiat ca avînd deosebite calități morale și intelectuale.

O impunătoare și impresionantă operă literară a marelui scriitor Ch. Dickens — „Olivier Twist" — face portretul delincventului minor pregătit pentru această „meserie" de însăși organizarea socială burgheză din Anglia veacului al XIX-lea. Născut într-un azil de cerșetori, rămas singur prin moartea mamei istovite, Olivier Twist, la numai cîteva ore după naștere, — „acoperit cu cuvertura care pînă atunci era singurul său vesmînt, el putea să fie fiul unui mare senior, sau al unui cerșetor; ar fi fost dificil pentru străinul cel mai prezumțios de a-i stabili un rang în societate, dar cînd fu înfășurat în rochia verde, îngălbenită în această funcție, el fu marcat și etichetat și își găsi deodată locul său: copilul parohiei, orfanul ospiciului, sortit înfometării, suferinții și durerii, destinat loviturilor și prostului tratament, la disprețul întregii lumi, la mila nimănui" [1].

Drumul lui, era unul singul posibil, acela al îndurării nenumăratelor suferințe și umilințe. Cu ușurință și fără ca cineva să regrete, este „dat" pentru 4 șilingi unui coșciugar, este bătut, scapă și devine liber de a intra în rîndurile vagabonzilor și hoților de buzunare care-și făceau școala la marele excroc și spărgător Fagin, supus și el unei organizații de adulți cu aceleași preocupări. Această organizație, ai cărei membri populează periferiile Londrei și provincia apropiată, se ocupă „intens" de „creșterea" micilor delicvenți, instruindu-i atent asupra celor mai mici amănunte ale „meșteșugului".

Viața micului cerșetor, hoț, vagabond, este dezorganizată, nu se poate forma acel stereotip social cu caracter pozitiv, adaptiv. Caracterul organizat și sistematic al activității nervoase superioare este deranjat.

Examinarea sub raportul unor trăsături de temperament al delincvenților minori a dat cîteva rezultate interesante. Astfel, prof. Al. Roșca (op. cit. p. 70—71), a constatat, că „luteala reacțiunii" este mai redusă la delincvenți decît la nedelincvenți și aceasta atît la băieți cît și la fete. Lucrul s-ar părea nenatural căci în imaginația necunoscătorilor, delincventul apare ca un element impulsiv cu forțe de inhibiție reduse. Totuși, cei care au fost în contact mai îndelungat cu infractorii minori, au putut observa, că felul lor obișnuit de a reacționa este mai lent, mai greoi ca la nedelincvenți. În schimb, în activitatea lor specifică ei dovedesc o reactivitate mult mai intensă și o lipsă de inhibiție considerabilă.

Prof. Roșca a făcut un șir de experiențe simple, dar ingenioase, pentru a dovedi lipsa forței de inhibiție la nivelul analizatorului motor. S-a dat subiecților un text de scris cronometrînd executarea. Repetînd scrierea textului cu instrucțiunea de a lucra cît mai repede, s-a observat o scădere a timpului de performanță. Cînd experimentul a fost repetat cu instrucția de a executa sarcina cît mai încet posibil, s-a observat că în loc să crească timpul de performanță, s-a înregistrat o nouă scădere.

Aceste rezultate sînt semnificative, însă nu pot nici ele să fie generalizate, căci acceptarea unei reguli: „Toți infractorii minori sînt neinhibabili la nivelul analizatorului motor" ar însemna că se acordă valoarea contributivă exagerată factorului temperamental în producerea infracțiunii, ceea ce ar fi fundamental greșit.

Micul infractor este supus unor împrejurări dăunătoare, este sub imperiul permanent al emoției de frică, i se ascut de către cei maturi din mediul infracțional, reflexele de apărare creindu-i, încetul cu încetul, o imagine dușmănoasă a societății cu care trebuie să se lupte — atît cu persoanele particulare, cît și cu statul generator al legilor și normelor de conduită. Trec anii și delincventul minor astfel orientat de însăși societatea burgheză devine un element neadaptat. Prin comiterea fiecărei infracțiuni el își pune „libertatea" în pericol. De fiecare dată îl așteaptă celălalt drum la fel de întunecos și fără chip de schimbare în societatea burgheză, bătaia, injuria, blamul celor avuți, și închisoarea dătătoare de noi cunoștințe „tehnice" tinerilor care se întîlnesc cu generațiile mai vechi de infractori.

Fiecare om îi este ostil delincventului minor, fie prin aceea că-l poate suspecta, fie prin faptul că-l poate dușmăni pentru „succesele" obținute, dacă îi este „coleg". Această ostilitate care crește permanent prin forța împrejurărilor, îl izolează pe micul infractor de mediul social. Nu numai oamenii, dar și acțiunile lor îi sînt neplăcute, receptivitatea și mediul lui de reacție se unilateralizează, îngustîndu-i astfel posibilitățile de dezvoltare.

---

1) *Ch. Dickens*, Olivier Twist, Edit. Brodardet Taupin, Paris, pag. 3.

Treptat se constituie elementele unei dominante de tip defensiv care cumulează în tot momentul energia nervoasă de care este capabil minorul. Legăturile temporare (care alcătuiesc baza materială a păstrării experienței acumulate) converg în spre această dominantă. Foarte multe din aspectele realității rămîn lipsite de interes pentru el și cele care reprezintă acest interes sînt legate aproape exclusiv de prezența acestui focar dominant care cu timpul crește în proporții, dacă nu intervine schimbarea condițiilor de viață.

Nu este nevoie de nici un adaus pentru a înțelege care este cauza acestui început de nevroză în pofida celor ce îmbrățișează fatalitatea căutînd explicații congenitale, rasiale etc.

În volumul citat mai sus, A. S. Makarenko scrie: „Îmi dădeam foarte limpede seama că, dacă aș fi fost în copilărie în aceeași situație, aș fi fost și eu ca și ei. Și orice copil normal care se pomenește în stradă, fără nici un ajutor, fără societate, fără colectiv, fără prieteni, fără experiență, cu nervii tociți, fără nici o perspectivă, s-ar purta cum s-au purtat ei" [1]

A. S. Makarenko pornește de la aprecierea infractorului minor ca normal, conducîndu-se după concepția materialist-dialectică asupra educației, asupra raportului dintre gîndire și existență.

„Noi cunoaștem cauzele criminalității care există în lumea burgheză. La noi, în Uniunea Sovietică nu există astfel de cauze: de aceea, dacă cineva săvîrșește o crimă, pentru noi este absolut limpede că răul acesta poate fi înlăturat din temelii și învins, căci răul acesta nu poate exista în însăși societatea noastră.

Și tocmai de aici rezultă atitudinea noastră, excepțional de puternic exprimată față de delincvent socotit ca obiect pedagogic, ca om care trebuie transformat și nu ca un *criminal care trebuie izolat*" [2].

*

Vorbind de caracteristicile psihologice ale infractorilor, trebuie să menționăm că orice act infractuos este rezultatul unui proces de îndepărtare de societate, este simptomul inadaptării la realitățile mediului social a acelui ce l-a comis. Analizînd fenomenul ajungem la concluzia, în baza cercetărilor anamnestice, că rădăcinile acestei inadaptări sînt de căutat în copilărie și în adolescența infractorilor.

S-ar părea deci că orice infractor (în special habitudinal) își începe „cariera" încă din copilărie sau tinerețe. Această concluzie ar fi foarte greșită, căci prima infracțiune tot avînd rădăcinile în primii ani ai vieții, poate să apară la orice vîrstă. Cumularea condițiilor prealabile cu factorii determinați și cu cauza declanșatoare pot găsi punctul de convergență în orice etapă a vieții. Din acest motiv statistic se poate bine urmări fenomenul — tinerețea favorizează, dar nu determină crima.

Care este motivul pentru care vîrstele mai mici figurează mai des în statistica infractorilor?

Răspunsul la această întrebare îl vom găsi dacă alături de determinanții social-economici ai infracțiunii, vom lua în considerare și factorii legați de dezvoltarea psihică a copilului.

1. Sistemul de cerințe sociale care se prezintă copilului întîlnește procese de receptivitate și reacție în plină evoluție și formare.

Cu cît mergem înapoi în vîrstă, constatăm o dezvoltare mai redusă a celui de al doilea sistem de semnalizare, pe de o parte, iar pe de altă parte, sărăcia de conținut atît a experienței directe, cît și a celei sociale însușite.

Lipsa de dezvoltare a instanței de coordonare și reglare însemnează o putință redusă de a opune rezistență socialmente motivată față de puterea excitanților externi sau interni, declanșatori ai reflexelor necondiționate complexe și deci o mai mare ușurință în comiterea transgresiunilor legii.

2. Viața emotiv — afectivă care se bazează pe activitatea subcorticală, pînă la maturitate încă nu se subordonează suficient instanței corticale superioare, deci acțiunile minorilor sînt mai mult sub imperiul afectiv decît sub cel rațional.

3. Habitudinile sociale încă nu au avut timpul de a se statornici și de a se transforma în frîne puternice și în motive de acțiune în direcția socială. De aici o mărită indisciplină a minorilor care favorizează infracțiunile.

4. În al patrulea rînd, tocmai din cauzele mai sus amintite — minorul prezintă o susceptibilitate crescută față de adult. Această susceptibilitate se manifestă parțial prin

---

[1] A. S. *Makarenko*, Opere pedagogice alese, Editura de stat, ed. 1951 vol. II, pag. 63.

[2] *A. S. Makarenko*, Opere pedagogice alese, Editura de stat, ed. 1951, vol. II, pag. 220.

puterea de stimulare mărită a excitanților naturali și condiționali, și în special, în forța deosebită pe care o are orice stimulent social asupra tînărului. Ne referim aici la puterea sugestivă a exemplelor, care vin din diferite părți să impresioneze tînărul. Aceste exemple, în condițiile capitalismului sînt negative prin excelență. Ziarele pline de elogierea îmbogățiților peste noapte, senzaționalele reportaje despre luxul diverșilor șefi de bande sau cavaleri de bursă, filmele preamărind crima, romanele relatînd infracțiuni de pe urma cărora bandiții trăiesc în huzur, aceste elemente singure sînt suficiente pentru a crea condiții favorabile pentru un tînăr spre a-l orienta pe calea infracțiunii, chiar dacă el trăiește în condiții normale și în sînul unor familii organizate. Dar dacă la aceste condiții generale se mai adaugă și un mediu familiar viciat, ori prietenia sau simplul exemplu al unor infractori cu care minorul este în contact — efectul nociv de acum este asigurat: calea este deschisă spre infracțiune.

5. In al cincilea rînd, caracterul nedeplin format al minorului aduce după sine o nejustă atitudine față de sine, față de muncă și față de societate sau mai bine zis nu atît de justă cît mai mult neîncheagată, labilă, nesigură.

De sigur că pînă aici am tratat chestiunea în linii generale și luînd laolaltă toate vîrstele. Dar știința și literatura mai veche se ocupă îndeobște de o anumită perioadă de „vîrstă critică": este vorba de pubertate.

Este sau nu o perioadă critică această etapă? Prezintă sau nu o importanță mai mare în ce privește studierea delievenței minore?

Răspunsurile la aceste două întrebări sînt strîns legate.

a) Pubertatea, așa cum este cunoscută medical, reprezintă o epocă de maturizare fizică (anatomic și fiziologic) a organismului. Pe plan psihic de sigur că apariția acestor fenomene de maturizare se reflectă corespunzător. Dar ne îndreptățește aceasta să considerăm vîrsta pubertății ca o vîrstă critică frămîntată, pline de motive pentru o imaginație febrilă care transformă pe tînărul puber într-un fel de leu în cușcă? Noi credem că nu. Ce ne îndreptățește la această afirmație? Mai întîi faptul că elementele de bază ale personalității începînd cu cunoașterea și trecînd prin sentimente și terminînd cu concepția despre lume, s-au statornicit suficient în cei 13 — 14 ani care au precedat vîrsta pubertății.

In al doilea rînd, gîndirea verbal-logică a căpătat forma de sine stătătoare — elevul, copilul poate gîndi independent, școala și viața pun în fața lui probleme pe care el știe să le rezolve.

In al treilea rînd, experiența cognitivă este foarte mare. Au fost însușite în mare parte bazele științelor. Noțiuni tot mai complexe au înlocuit pe cele simple și empirice realizate prin experiența directă, limitată cu care a venit la trei ani în instituția preșcolară și apoi la 7 ani în școala elementară.

In al patrulea rînd, deprinderile de viață organizată, cu program, în care orele își au locul lor bine cunoscut, cu interesele mereu lărgite spre cele mai variate domenii de activitate sub influența școlii, familiei, organizațiilor de copii, stabilirea relațiilor firești față de ceilalți copii și de societate în general, prin preocuparea comună de muncă și continuă dezvoltare, determină în perioada pubertății cimentarea personaltății copilului prin apariția unui salt calitativ fizic și psihic, și nu desechilibrarea acestuia.

Dar se pare că totuși pubertatea este o epocă de criză. Oare de unde provine acest caracter al pubertății? Este posibilă o criză la vîrsta pubertății? Da. Este posibilă, dar aceasta în cazul cînd lipsesc elementele arătate mai sus.

Criza pubertății nu numai că este posibilă dar ea reprezintă un fenomen real în societatea bazată pe proprietatea particulară, în condițiile ciocnirii permanente între interesele individuale și cele colective, în condițiile contradicției dintre principiile morale pe care copilul le învață în școală și practica vieții de toate zilele în care aceste principii sînt mereu încălcate și nerespectate.

Aceste fapte sînt valabile și pentru aprecierea vîrstelor mici din punct de vedere psihologic. Desigur, că în societatea socialistă unde contradicția dintre legal și moral dispare, deși copiii au aceleași trăsături psihologice, insuficienta dezvoltare psihică nu le este tulburată de excitanții mediului social, ci este îndreptată pe calea unei dezvoltări sociale normale prin însăși baza materială a societății care asigură îmbinarea perfectă a individului cu socialul.

In societatea capitalistă unde fizicul este apreciat ca un scop în sine, din interesele diversioniste ale clasei exploatatoare: acolo unde în filme, în cărți cu tiraje imense, în presa zilnică, puberii sînt sistematic intoxicați moralicește cu produse ale spiritelor morbide ce preamăresc violența, desfrîul și banditismul practicat în stil mare, acolo și numai acolo, în țările capitaliste, puberii au imaginația dezvoltată de aceste mijloace propagandistice, care desigur că vor putea cu ușurință să-l transforme pe tînăr, sau respectiv pe tînără, într-un individ cu trăsături critice. Același lucru trebuie spus și despre

cultul banului, de gloria de a fi asasin sau cel puțin excroc prin popularitatea de care acesta se bucură, de aspectul de junglă al societății traficurilor celor mai extravagante, dacă termenul le poate califica.

Nu e greu să devii nevrotic în asemenea împrejurări, sau în orice caz, să-ți lipsească cu totul sentimentul vreunei statornicii și continuități de perspectivă.

Societatea noastră, prin însăși schimbarea bazelor ei economice, prin călăuzirea după principiile educației noi, are din ce în ce mai puțin a face cu asemenea aspecte critice, rămășițe ale vechii orînduiri în conștiința oamenilor. Condițiile lichidării lor se creează continuu.

b) A doua întrebare cu privire la epoca pubertății și delicvența minorilor primește un răspuns dependent de primul.

Se spune că puberul are manifestări care la prima vedere pot produce confundarea lui cu un infractor. Care ar fi aceste manifestări? Fenomene de brutalitate și violență. Dorința de aventură, vagabondaj etc., încăpățînare și lipsă de respect: insultarea celor din jur.

Nu vom analiza pe rînd toate aceste trăsături, dar vom spune în treacăt că o parte din ele ca: violența, brutalitatea, încăpățînarea sînt dependente ca substrat material de tipul de activitate nervoasă superioară care suferă din momentul nașterii, influența mediului, și numai o influență excesiv de nocivă și permanentă le poate duce în stadiul de criză. O altă parte din aceste manifestări sînt oglinda experienței directe, și indirecte prin acțiunea exemplului părinților și profesorilor, literaturii etc. acumulată de copil pînă la vîrsta respectivă, cum ar fi lipsa de respect, vagabondajul etc.

Căile pe care se va dezvolta puberul sînt acelea învățate în anii precedenți. S-ar putea însă trage greșita concluzie că lucrurile merg de la sine deși nu am spus acest lucru. Pentru a nu înțelege astfel, noi trebuie să urmărim pas cu pas în rețeaua atît de fină a comportării copiilor, formarea acelor deprinderi, tradiții, convingeri în care rolul propriei persoane să nu fie exagerat, în care să-și găsească locul nimerit părinții, profesorii, prietenii, în care interesele să meargă crescînd, în care forțelor noi ale copilului la această vîrstă să le corespundă sarcini de același calibru.

*

Din studierea elementelor de mai sus se poate deduce că infractorii minori trebuie judecați cu alți ochi decît cei adulți. In primul rînd, infractorul minor, prin faptul că reprezintă un stadiu de evoluție fizică și psihică incipientă, nu răspunde pe deplin pentru actele sale. Acest lucru a fost recunoscut chiar și de burghezie, care spre sfîrșitul veacului al XIX-lea a introdus o legislație specială pentru tinerii delincvenți care urmau să fie judecați de instanțe speciale și pe urmă pe un termen variabil la faimoasele „institute de corecție". Rezultatele acestei legislații și „reeducări" sînt de notorietate. Tinerii supuși regimului acestor instituții, din neadaptați au devenit dușmani ai societății (burgheze) și ai omenirii, recidiva celor eliberați a ajuns o regulă care din ce în ce admitea mai puține excepții.

Această stare de lucruri a fost rezultatul contradicțiilor ce caracterizează societatea burgheză. Pedagogii și psihologii burghezi de fapt nu au putut realiza o reeducare a minorilor delicvenți, așa precum nu au putut realiza nici recuperarea și nici reeducarea infractorilor adulți.

Acest lucru a devenit posibil numai în societatea socialistă care a asigurat condițiile obiective și metodele eficace pentru a reda societății pe minorii care se găseau în „stare de părăsire morală".

Orice om normal, orice ar fi făcut, în principiu nu este pierdut, ci reprezintă un capital recuperabil pentru societate. Această recuperabilitate însă devine realitate din moment ce se întreprinde o temeinică acțiune de reeducare.

Recuperabilitatea infractorilor însă nu se prezintă ca o posibilitate egală pentru toți. In funcție de anumiți factori, gradul de recuperabilitate variază de la caz la caz, unii fiind perfect și ușor recuperabili, alții mai greu și numai în parte, iar alții numai în foarte mică măsură și în timp extrem de îndelungat.

In privința aceasta credem că psihologul trebuie să ia în considerație următoarele:

1. Recuperabilii nu sînt decît infractorii normali și anume categorii de psihopați necongenitali, deci aceia față de care se pot lua măsurile educative obișnuite și nu terapeutice medicale. Aceștia din urmă cad în raza de acțiune medicală.

2. Gradul de recuperabilitate este invers proporțional cu vîrsta infractorului. Cu cît un infractor este mai tînăr, cu atît va fi mai accesibil acțiunii de reeducare.

3. Gradul de recuperabilitate este invers proporțional cu gradul de viciere a mediului din care provine infractorul și cu timpul pe care l-a petrecut acolo. Cu cît un infractor provine dintr-un mediu mai viciat cu antecedente infracționale multiple în acest

mediu și cu cît el a petrecut un timp mai îndelungat acolo, cu atît munca de reeducare va întîmpina mai multe greutăți, cu atît va fi necesară o influențare mai lungă, mai temeinică și deci șansele de reușită deplină vor fi mai problematice.

4. Gradul de recuperabilitate este invers proporțional cu bogăția activității infractuoase precedente. Această regulă se referă la antecedentele infracționale individuale.

Ultimele trei reguli cuprind aspecte care exprimă pe concret posibilitatea infractorului de a-și fi format legături temporare mai multe sau mai puține, legături care să favorizeze infracțiunea.

Pe măsură ce aceste legături s-au putut forma și întări (condiții de mediu, de timp, de exercițiu activ), în aceeași măsură scade și posibilitatea de recuperare. Din această cauză statul nostru oferă posibilități mari de reeducare a tineretului, în special.

A. S. Makarenko, călăuzindu-se după principiile pe care le-am analizat mai înainte, a obținut rezultate deosebit de valoroase pentru teoria și practica pedagogică. Aceasta dovedește cunoașterea comportamentului și specificul psihologic al delincvenților.

Disciplina militară introdusă de el în colonii avea menirea să dea tinerilor acele habitudini de care erau lipsiți în viața lor anterioară. Disciplina militară nu are numai menirea de a crea sistemul de inhibiții necesare conviețuirii sociale, deci premizele adaptării, ci are avantajul de a oferi tuturor membrilor colectivului și roluri sociale bine definite, posturi de încredere și comandă, proporțional cu progresele făcute în domeniul încadrării în colectiv.

A. S. Makarenko le acordă copiilor încredere, mărindu-le astfel încrederea în forțele lor, legîndu-i de noua formă de viață care-i va duce spre societate și spre activități constructive.

Formele exterioare ale acestei discipline (trompetele, rapoartele, semnele distinctive) sînt elemente ce adîncesc legăturile dintre fostul infractor și noua formă de viață.

Principiul educației în colectiv, prin colectiv, pentru colectiv ajută, prin aplicarea lui consecventă, pe micii infractori să intre pe făgașul unei vieți normale. Principiul educației în colectiv vine să combată și să anihileze spiritul individualist dezvoltat prin activitatea infracțională anterioară.

„Colectivul afirmă superioritatea întregului față de fiecare individ în parte. Afirmînd dreptul fiecărui individ de a fi de bunăvoie membru al colectivului, colectivul respectiv cere acestui individ — atît timp cît acesta face parte dintr-însul — supunere necondiționată care rezultă din principiul suveranității colectivului“ [1].

Principiul educației prin muncă, înțeleasă în mod socialist, creează posibilitatea alegerii sau orientării în alegerea unei profesiuni pentru munca de mai tîrziu. La coloniștii lui Makarenko, educația prin muncă este tocmai tamponul de frînare și destrămare a deprinderilor antisociale, infracționale, de susținere a existenței. Ocaziile oferite de viața coloniei, sistemul de recompense juste pe baza muncii, fac astfel din tinerii coloniști oameni la care munca se transformă într-adevăr din chin într-o problemă de onoare.

Față de traiul desrădăcinat, caracterizat prin lipsa de scopuri, prin trăirea în vesnicul prezent, ceea ce constituie specificul vieții celor ce sînt ostili societății și mersului ei, Makarenko opune principiul liniilor de perspectivă, a scopurilor din ce în ce mai evoluate și superioare, valoroase din punct de vedere social.

„In dezvoltarea procesului nostru educativ, una din sarcinile cele mai esențiale o constituie trecerea de la satisfacțiile imediate la satisfacțiile mai îndepărtate în timp. Totuși, sarcina aceasta, în ceea ce privește perspectiva nu este încă suficientă și — în mod principial — ea nu deosebește cu nimic pedagogia noastră de pedagogia burgheză. Munca noastră în legătură cu perspectiva mai constă și în aceea că trebuie să creiem în mod permanent liniile năzuințelor colective și nu numai pe acelea ale năzuințelor personale. Un om în care perspectiva colectivă este aceea care predomină, este deja un om de tip sovietic“ [2].

In încheiere menționăm că în cursul întregii sale opere, A. S. Makarenko a insistat în mod deosebit asupra faptului că nu există o problemă specială a educării delicvenților, ci există problema în genere a educării: că sarcinile educării delicvenților coincid cu sarcinile generale ale educației socialiste, și că aplicarea lor consecventă și cu răspunderea cuvenită, dă rezultatele cele mai bune.

---

[1] *A. S. Makarenko,* Opere pedagogice alese, Editura de Stat, ediția 1951, vol. II, pag. 101.

[2] *A. S. Makarenko,* Opere pedagogice alese, Editura de Stat, ed. 1951, vol. II, pag. 192.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

MANUALUL DE LIMBA FRANCEZĂ PENTRU CLASA A V-a

Introducerea studiului limbii franceze din clasa a V-a, conform noului plan de învăţămînt, a făcut necesară alcătuirea unor manuale speciale, corespunzătoare vîrstei elevilor şi cerinţelor actuale ale şcolii noastre.

Manualul, întocmit de colectivul de profesori format din tov. I. Climer, S. R. Georgescu şi M. Saraş, a răspuns în mare parte acestor cerinţe şi — ceea ce este mai îmbucurător — a răspuns la timp.

Socotim că trebuie subliniat chiar de la început ca un fapt pozitiv, apariţia noilor programe şi manuale de limba franceză pentru clasa a V-a, înainte de începutul anului şcolar. Aceasta a dat posibilitate cadrelor didactice să le cunoască şi să le studieze din vreme, iar elevilor le-a asigurat chiar din primele zile de şcoală, condiţii de muncă corespunzătoare.

Noul manual respectă îndeaproape prevederile programei, făcînd posibilă în felul acesta o organizare sistematică a muncii profesorului, o planificare corectă a materiei şi o îmbinare justă a activităţii individuale a elevului cu munca sa din şcoală.

Manualul începe cu cîteva lecţii introductive ce urmează a fi folosite pentru însuşirea orală a unui prim bagaj de cuvinte şi expresii uzuale; urmează apoi circa 12 lecţii de pronunţarea sunetelor specifice limbii franceze. Mai întîi acestea sînt studiate izolat, iar apoi în cuvinte cu care sînt alcătuite propoziţii şi scurte texte de lectură. Îndrumările în legătură cu scrierea şi pronunţarea corectă sînt completate cu observaţii gramaticale şi exerciţii aplicative.

Partea din manual referitoare la lecţiile de lectură şi gramatică, cuprinde, în afara textului de lectură, explicaţii gramaticale şi exerciţii de dezvoltarea vorbirii.

Manualul mai conţine, în fine, o serie de lecturi suplimentare, compuse din scurte istorioare, anecdote şi poezii uşoare apoi o gramatică, un vocabular pe lecţii şi un vocabular alfabetic.

După cum se vede, lucrarea prezintă un material bogat şi variat, dovedind străduania serioasă din partea autorilor, pentru a realiza un material cît mai corespunzător.

Faptul că textele de lectură sînt completate cu poezii, cîntece, ilustraţii, va contribui la trezirea curiozităţii şi interesului copiilor pentru studiul limbii franceze.

Vocabularul este dozat cu grijă, ţinîndu-se seama de puterea de asimilare a elevilor şi de scopul practic urmărit prin studierea limbii franceze în această clasă.

Atenţia care se acordă pronunţării corecte este de asemenea un aspect care merită să fie relevat chiar dacă în legătură cu această parte a manualului ar mai fi de făcut unele observaţii, pe care le vom expune ceva mai departe.

Socotim tot ca deosebit de folositoare cele cîteva lecţii de revizuire trimestrială a materiei, lecţii menite să ajute pe profesor şi pe elev în buna organizare a muncii de repetare. Faptul că la aceste lecţii s-a avut în vedere o alegere atentă a materialului de recapitulare, precum şi faptul că forma lor variază de la o lecţie la alta, vor constitui pentru cadrele noastre didactice o îndrumare folositoare în orientarea muncii, atît la recapitulările parţiale cît şi la cele finale.

Capitolul gramaticii este de asemenea alcătuit cu grijă şi pricepere. Folosirea metodei comparative în explicarea fenomenului gramatical, exemplele alese din texte de lectură deja studiate, definiţiile gramaticale clar şi simplu formulate, fac ca acest material să poată fi utilizat cu folos de către profesor şi elevi.

Dacă cele arătate pînă aici oglindesc o serie de calităţi incontestabile ale manualului, avem însă de făcut şi unele rezerve.

În primul rînd, nu sîntem de acord cu alcătuirea unor lecţii speciale de pronunţare, deosebite de lecţiile de lectură şi gramatică. Aceasta obligă să se anticipeze asupra unor probleme de limbă, fără de care nu se poate obţine

nici cea mai simplă formă de exprimare corectă și duce — inevitabil — la prezentarea aceloraşi probleme de două şi chiar de mai multe ori, răpindu-se astfel din timpul necesar creerii deprinderilor practice de exprimare corectă, oral şi în scris. In felul acesta, se tratează de două ori în manual, în locuri diferite numeralul cardinal, articolul hotărît şi nehotărît, genul şi numărul substantivelor, pronunţarea grupului — *ill* — etc.

Socotim că s-ar fi putut face o economie de timp dacă, după o tratare comparativă a pronunţării sunetelor din limba franceză cu cele din limba romînă, s-ar fi trecut la lecţii de limbă propriu-zise, în care, pe măsura predării vocabularului cuprins în texte, s-ar fi verificat şi fixat şi pronunţarea corectă a sunetelor specifice limbii franceze.

Lecţiile de pronunţare din manual, pe lîngă unele explicaţii de fonetică destul de complicate şi uneori confuze, mai cuprind : observaţii gramaticale, texte de lectură, exerciţii. In general, acest material nu este îndeajuns de sistematizat. Nu ne este clar — de pildă — criteriul după care au fost grupate pe lecţii diferitele sunete ce urmează să fie învăţate. Astfel, lecţia a IV-a (pag. 18) prevede însuşirea pronunţării următoarelor litere sau grupuri de litere : *ç, ai, an, on, s* intervocalic, *ei ;* lecţia a VI-a (pag. 22) cuprinde : *eu, oeu, oi, g* urmat de *e* sau *i, h.*

Explicaţiile referitoare la pronunţare, aşa cum am arătat mai sus, sînt de multe ori confuze. De exemplu, la pag. 16 se spune : „consoanele finale, în general, nu se pronunţă... totuşi sînt numeroase cuvinte în care consoanele finale se pronunţă", sau : *„oi* se pronunţă *ua* — un *u* scurt pronunţat în diftong cu un *a* accentuat" (pag. 23). La pagina 27 găsim următoarele : „Cînd articolul *les* se află înaintea unui substantiv care începe cu o vocală sau cu *h,* pentru a se înlătura *hiatul* se pronunţă *s* final ca sunetul *z* legîndu-l de sunetul vocalei cu care începe cuvîntul" (menţionăm că şi explicaţia hiatului se limitează numai la următoarea definiţie „hiatul este pronunţarea alăturată a două vocale").

La pag. 21 şi 28 se foloseşte pentru explicarea pronunţării grupurilor *qu* şi *gu* termenul *c* şi *g „aspru".* Nu ştim să se fi folosit acest termen în gramaticile noastre. De altfel, programa se referă şi ea numai la vocale închise şi deschise ; consoane surde şi sonore ; nu credem că e bine să se mai adauge la aceşti termeni, alţii suplimentari şi neobişnuiţi.

Socotim, de asemenea, că a enunţa numai în treacăt o serie de definiţii gramaticale asupra cărora se revine mai tîrziu, cum ar fi cele referitoare la articolul hotărît şi nehotărît singular şi plural, la genul şi numărul substantivelor, la accent etc. (pag. 14, 16, 21, 27, 30, 36), fără a avea posibilitatea să le completezi cu o explicare temeinică a fenomenului gramatical respectiv nici să le fixezi prin exerciţii corespunzătoare, înseamnă a complica lecţia, îndepărtînd-o de la scopul ei iniţial : însuşirea pronunţării corecte.

In schimb, textele folosite pentru a aplica noţiunile de fonetică învăţate, cuprind o serie de construcţii gramaticale a căror explicaţie sîntem de acord că nu se putea da chiar de la începutul anului, dar fără de care înţelegerea exactă a textului respectiv este imposibilă. Astfel lecţia a II-a (pag. 13) cuprinde cinci construcţii genitivale într-un text de 3 rînduri şi jumătate, iar la pag. 23—24 întîlnim o serie de adjective posesive la genuri şi persoane diferite, deşi tratarea acestei teme se face abia la pag. 54.

In general, s-ar putea spune că textele şi exerciţiile ce însoţesc lecţiile de pronunţare, nu au constituit o preocupare suficient de serioasă pentru autorii manualului. Textele nu au, în general, încheiere logică. Dăm doar cîteva exemple. La pag. 19 se spune : „Le frère de Basile dessine une maison. Tu dessines une carte avec le porte-plume. Paris est situé sur la Seine" ; la pag. 23 : „...Sa soeur Hélène dessine deux fleurs, trois cercles et une girafe (!)... Le tracteur est sous le hangar".

Exerciţiile sînt destul de monotone. Invariabil ele cuprind două teme : I. „Citiţi textul" şi II. „Copiaţi textul pe caiet". Nu ne este clar de ce numai la o singură lecţie (a VI-a, pag. 24) se dă ca temă învăţarea cuvintelor noi — oare la celelalte lecţii vocabularul nu trebuie învăţat ?

De asemenea, ne întrebăm cînd urmează să se facă citirea sau traducerea celui de-al doilea text care se află la sfîrşitul lecţiilor IV, VI, VII, VIII, IX ; în clasă sau acasă ? Este oare just ca ele să fie lăsate la priceperea elevilor, care riscă să le înveţe sau să le înţeleagă greşit ? Iar dacă ele trebuie efectuate în clasă, nu vedem cum ar fi timp numai într-o oră pentru parcurgerea întregului material cuprins în manual, dat fiind că programa prevede 12 ore pentru studierea pronunţării, deci exact atîtea cîte lecţii sînt în carte.

În fine, am mai avea o ultimă observație în legătură cu această parte a manualului și anume, referitor la tabloul recapitulativ de la paginile 128—132. Acest tabel ni se pare extrem de lung și complicat pentru elevii de clasa a V-a. O schemă care are drept scop să ajute la sintetizarea și sistematizarea cunoștințelor, trebuie să fie clară și ușor de urmărit, să nu cuprindă termeni sau explicații greu de înțeles, dat fiind că pe asemenea material elevul trebuie să-și poată sprijini în special munca lui individuală. Ne mirăm mai ales faptul că atunci cînd este vorba de fixarea cunoștințelor referitoare la scriere și pronunțare nu se face de loc apel la comparația cu limba maternă, metodă recomandată de altfel și de programă (vezi programa, pag. 14 — fonetica).

Trecînd la lecțiile de predare sistematică a lecturii și gramaticii, avem de făcut chiar de la început o remarcă generală și anume că, în raport cu timpul disponibil (programa prevede pentru această perioadă circa 30—35 ore), materia cuprinsă în cele 27 lecții este prea vastă.

În cît timp va putea fi predat — de pildă — materialul din prima lecție (pag. 40) care, pe lîngă textul ce urmează a fi citit și explicat, cuprinde: genul subst., articolul hotărît și articolul nehotărît, pluralul substantivelor, exerciții de conversație și patru teme pentru aplicarea noțiunilor gramaticale predate? Sau lecția a 16-a, care cuprinde conjugarea verbelor din grupa a II-a la forma afirmativă, negativă și interogativă; cele trei moduri de construire a formei interogative; femininul adjectivului *beau;* propoziția simplă; acordul numelui predicativ cu subiectul și în plus, exercițiile de dezvoltarea vorbirii?

Spre deosebire de prima parte a manualului, textele de lectură sînt de data aceasta mult mai bine alcătuite, cuprinzînd un vocabular bogat și bine dozat, dialoguri vioaie, o tematică variată și legată de viață. În tratarea problemelor de gramatică se folosesc însă unele metode discutabile și apar chiar unele scăpări. Astfel, la exprimarea cazurilor se vorbește într-o primă lecție despre nominativ, acuzativ și genitiv (pag. 78) ca, abia după cinci lecții (pag. 92), să se continuie cu tratarea dativului. Dacă ne gîndim că în plan sînt prevăzute numai cîte două ore de limba franceză săptămînal, înseamnă că aceste probleme vor fi tratate la interval de minimum trei săptămîni, ceea ce va împiedica pe elevi să lege într-un tot logic cunoștințele despre declinarea substantivului.

De asemenea, asupra formării pluralului substantivelor și a excepțiilor sale, se revine în manual de mai multe ori în diferite locuri, fără a se avea în vedere și o privire de sinteză asupra temei respective.

În fine, la pag. 40 este scoasă în evidență (pusă în căsuță) expresia *il y a*, a cărei explicație se dă abia la pag. 51.

Exercițiile de dezvoltarea vorbirii, bine alcătuite în general, prezintă totuși unele scăpări: fie întrebări prea lungi; fie altele care duc la răspunsul *da* sau *nu* (pag. 54, 70, 74); fie exerciții care depășesc nivelul de cunoștințe al elevilor, ca de pildă, traduceri care cer folosirea articolului partitiv, despre care nicăieri nu se face nici o mențiune (pag. 90, 110).

Între conținutul lecțiilor și materialul prevăzut de programă și gramatică există în unele cazuri o lipsă de concordanță. De pildă, suprimarea articolului hotărît, ortografia numeralului *mille*, formele întărite ale pronumelui interogativ, deși tratate în gramatică, nu sînt oglindite nici în textele de lectură, nici în exercițiile de vorbire.

Alteori, în explicarea fenomenelor gramaticale s-au strecurat unele stîngăcii sau chiar inexactități. Astfel la pag. 45 se spune: „Prin adăugarea unui *e mut* la masculin, consoana finală care e deobicei surdă, se pronunță la feminin" iar la pag. 51: „prin adăugarea unui *e mut* la feminin, consoanele finale surde de la masculin se pronunță". Ne întrebăm cu ce fel de noțiune va rămîne elevul conștiincios, care a învățat cu atenție aceste două reguli? Sau la pag. 92: *boeufs* — la singular *boeuf* — consoana finală *f* se pronunță, dar la plural nu se pronunță" (dacă ne referim la cons. finală, la plural acesta este *s*). La pag. 81: *ils s'habillent* — terminația *ent* la verbe se pronunță *e mut* (oe) neaccentuat".

Nu sîntem de acord cu unele afirmații. De pildă, că „numeralele *cinq* și *sept* nu-și modifică pronunțarea cînd sînt urmate de o consoană" sau că la „numeralul *neuf* sunetul *f* în legătură, se pronunță întotdeauna v". De asemenea, socotim că nu se poate afirma că „articolul *des* nu se traduce în limba română", sau că la persoana I singular, „nu se folosește pentru forma interogativă construcția formată prin inversiunea subiectului" (v) (dar în expresia *où suis-je?*).

Și acum, cîteva observații în legătură cu ilustrațiile și cu vocabularul alfabetic de la sfîrșitul manualului.

In ce privește ilustrațiile, așa cum am mai arătat, manualul cuprinde un material bogat, care îl face atrăgător pentru copii și constituie totodată un ajutor prețios pentru exercițiile de conversație. Din păcate însă, multe din desene sînt neclare, cu contururi neprecise și exagerat de hașurate, ceea ce le dă un aspect sumbru și trist (ex. pag. 24 jos, 35 jos, 40, 61 etc). Unele ilustrații nu țin seama de conținutul textului alăturat. Astfel, la pag. 35 se spune: „au plafon je vois six lampes" iar desenul înfățișează numai trei. Textul de la pag. 50 începe cu propoziția: „Notre école a deux étages" pe cînd tabloul reprezintă o școală cu un singur etaj. La pag. 79 se cere alcătuirea de propoziții cu verbul *neiger*, pe baza unei ilustrații înfățișînd un cîmp acoperit de zăpadă pe care în primul plan ciugulește un corb cu aripile întinse.

In ceea ce privește vocabularul nu este clar de ce pronumele *il* și *elle* sînt separate de formele respective de plural, care nu prezintă — în limba franceză — nici un fel de excepție de la regula generală de formare a pluralului. Socotim apoi că traducerea cuvîntului *chez* prin prepoziția *la* nu redă în mod exact sensul termenului francez care provine din latinescul *casa*. De asemenea, traducerea substantivului feminin *pendule* nu este *pendul*, ci femininul *pendulă*. Credem iarăși că ar fi fost bine ca pentru adjectivul *nou* să se indice în limba franceză și forma de masculin cu atît mai mult cu cît elevii cunoscînd numeralul *neuf*, ar putea să facă unele confuzii.

Ni se pare în fine, că a traduce cuvintele *carafe, fragile, pancarte* prin *garafă, fragil, pancartă* nu ajută mult pe copii în înțelegerea sensului cuvintelor respective și că, în asemenea cazuri, o explicație perifrastică le-ar fi de mai mult folos.

In cele expuse pînă aici am încercat să trecem în revistă doar cîteva din calitățile manualului de limba franceză pentru clasa a V-a, precum și unele lipsuri.

Desigur că nici aspectele pozitive, nici cele negative nu au putut fi în întregime prezentate, căci adevărata valoare a unui manual școlar nu se poate judeca decît după experimentarea lui în clasă, în munca de fiecare zi. Criticile, sugestiile și propunerile cadrelor didactice pe baza acestei experiențe zilnice, cît și rezultatele ce se vor obține de la elevi la sfîrșitul anului școlar, vor oglindi în întregime adevărata valoare a manualului.

Noi îl socotim în orice caz binevenit și avem convingerea că apariția lui constituie un sprijin efectiv în noua orientare a predării limbii franceze în școlile noastre.

Prof. *V. DUMITRESCU*

C R O N I C Ă

DESPRE ORGANIZAREA ŞI DESFĂŞURAREA SESIUNILOR REGIONALE ALE „LECTURILOR PEDAGOGICE"

Analiza unei acţiuni noi, importante, cum este aceea a „Lecturilor pedagogice" poate oferi învăţăminte bogate, atît pentru organizatorii ei, pentru participanţi, cît şi pentru toţi cei care se interesează de problemele muncii de educaţie.

Desigur în cadrul acestui articol nu poate fi inclusă întreaga varietate de aspecte care s-au desprins din pregătirea şi desfăşurarea sesiunilor regionale. Vom încerca să ne oprim numai asupra celor mai semnificative, adică asupra realizărilor şi scăderilor care prezintă importanţă pentru aprecierea acestei prime experienţe, dar mai ales pentru activitatea viitoare.

Organizarea şi îndrumarea întregii munci pentru „Lecturile pedagogice" a revenit unei comisii centrale, iar pe plan local cabinetelor pedagogice, prin comisiile regionale şi raionale pe care le-au constituit.

Activitatea desfăşurată de toate aceste comisii a fost mai intensă în anumite etape — în special în perioada înscrierii participanţilor cu lucrări şi la selecţionarea lucrărilor — în restul timpului fiind mai puţin susţinută.

Rezultatele sesiunilor au oglindit în bună măsură lipsa muncii de îndrumare sistematică, atît de necesară unui început.

Comisia centrală de organizare a „Lecturilor pedagogice" a realizat în mod insuficient legătura directă cu cabinetele pedagogice, astfel încît nu a putut să ajute comisiilor regionale să depăşească o serie de greutăţi ce au persistat în munca lor.

Pentru a se asigura pe viitor, în mod sistematic această legătură, s-au repartizat fiecărui membru al comisiei centrale regiunile cu care urmează să lucreze, răspunzînd de îndrumarea şi urmărirea muncii.

In perioada de pregătire a sesiunilor regionale, comisia centrală a „Lecturilor pedagogice" a trimis cabinetelor pedagogice, în patru etape, unele instrucţiuni şi o broşură cu indicaţii privind munca de acumulare, analiză şi generalizare a experienţei pedagogice.

Pentru pregătirea „Lecturilor pedagogice" s-au publicat şi cîteva articole în presă. Astfel, în Gazeta Invăţămîntului au apărut 6 articole, iar în Revista de pedagogie s-au dat 3 consultaţii în legătură cu elaborarea lucrărilor pentru „Lecturi".

Deşi materialele de îndrumare care s-au publicat nu sînt numeroase, nu răspund tuturor problemelor ce se pot ivi în faţa autorilor de lucrări şi nici nu au fost totdeauna difuzate la timp, dacă şefii şi metodiştii cabinetelor pedagogice ar fi arătat mai multă preocupare pentru cunoaşterea şi popularizarea acestor articole, ar fi putut da participanţilor la „Lecturi" o îndrumare mai eficace.

In afară de articolele din Gazeta Invăţămîntului, care sînt relativ mai cunoscute, celelalte au avut un cerc destul de restrîns de cititori.

Faptul că nu s-au studiat şi folosit articolele publicate, a reieşit clar din unele propuneri ce s-au făcut comisiei centrale. Astfel, cabinetul pedagogic al regiunii Bacău ne sugerează să publicăm un articol, în care să se analizeze, pe baza unui exemplu concret, toate etapele prin care trece munca de elaborare a unei lucrări, deci tocmai conţinutul articolului apărut în numărul 2 din 1956 al Revistei de pedagogie. De altfel, asemenea propuneri au mai fost făcute şi în sesiunea oraşului şi regiunii Bucureşti.

In aceste condiţii, cînd îndrumările primite de cabinetele pedagogice au fost insuficient valorificate, era firesc să se manifeste unele deficienţe şi în activitatea comisiilor regionale.

Subliniind în mod deosebit munca sistematică, iniţiativele şi interesul pentru o bună pregătire a „Lecturilor", de care a dat dovadă cabinetul pedagogic al regiunii Craiova, ca şi unele perioade de

activitate intensă în regiunile Timişoara, Hunedoara, Regiunea Autonomă Maghiară etc. nu putem trece cu vederea lipsa de preocupare în această direcţie a unor cabinete pedagogice, ca de pildă acela al regiunii Baia Mare.

Caracterul intermitent pe care l-a avut uneori îndrumarea dată de cabinetele pedagogice, pe lîngă faptul că nu a asigurat numeroase lucrări de calitate, nici nu a dat posibilitate metodiştilor să verifice autenticitatea faptelor prezentate în lucrări, decît în cazul cînd ei cunoşteau dinainte activitatea autorului lucrării.

De altfel, unele lucrări nu au fost rodul unei adevărate munci de cercetare, fiind alcătuite după încheierea anului şcolar, cînd învăţătorul sau profesorul a încercat să-şi amintească, să scrie şi să analizeze unele aspecte din activitatea proprie.

De multe ori îndrumarea pe care au primit-o cei care au prezentat lucrări în sesiunile „Lecturilor pedagogice" a încetat odată cu redactarea lucrării. În cazuri izolate, lucrările au putut fi îmbunătăţite prin discutarea lor în cadrul consiliilor pedagogice, sau în urma referatelor făcute de metodişti. Desigur că puteau fi evitate scăderile unor lucrări dacă referatele asupra lor aveau un caracter mai puţin formal şi dacă autorii dispuneau de suficient timp pentru a reface lucrarea în urma observaţiilor. A reieşit că este absolut necesar să se respecte cu stricteţe termenele fixate pentru prezentarea lucrărilor, tocmai pentru a da posibilitatea să se studieze şi să se îmbunătăţească aceste lucrări.

Deşi, după cum am văzut, îndrumarea dată de către cabinetele pedagogice a fost adesea insuficientă, în cadrul sesiunilor regionale s-au prezentat unele lucrări valoroase, s-au purtat discuţii interesante. Este deci cazul să apreciem contribuţia participanţilor la sesiuni, care au avut meritul de a se orienta uneori mai bine decît îndrumătorii lor.

Referindu-ne la numărul participanţilor cu lucrări, constatăm că sînt o serie de diferenţe între regiuni, iar în cadrul aceleiaşi regiuni apar uneori diferenţe considerabile între numărul celor înscrişi iniţial şi al celor care şi-au citit lucrările în sesiune.

Aceste diferenţe se explică în principal prin modul în care au lucrat cabinetele pedagogice pentru popularizarea „Lecturilor", prin mijloacele de antrenare folosite şi mai ales prin îndrumarea dată pentru elaborarea lucrărilor.

Este firesc să apară o mare diferenţă între numărul celor înscrişi şi numărul lucrărilor citite în sesiuni, în condiţiile în care cabinetul pedagogic s-a preocupat de includerea în liste a cît mai multor participanţi, din oficiu, fără ca unii dintre ei să ştie măcar că figurează acolo. Astfel putem explica de ce din cei 208 de înscrişi, pe care i-a avut regiunea Suceava, numai 17 lucrări au fost selecţionate pentru sesiune.

Media lucrărilor prezentate în sesiunile regionale, în majoritatea cazurilor este de 15 lucrări. Fac excepţie oraşul şi regiunea Bucureşti (cu 37 de lucrări), regiunea Craiova (cu 24 de lucrări), şi Regiunea Autonomă Maghiară (cu 25 de lucrări).

Totalizînd aceste date, reiese că au fost circa 1110 înscrişi pentru „Lecturi" pe întreaga ţară, dintre care numai 400 au elaborat lucrări. În urma selecţionării, s-au prezentat în sesiunile regionale 241 lucrări.

Deşi pentru început putem considera satisfăcător acest bilanţ, se remarcă rezerva unor cadre didactice, care ar fi putut participa cu lucrări bune.

Astfel este evident că regiunea Stalin s-a prezentat sub posibilităţile sale, dacă ţinem seama că un singur profesor din Oraşul Stalin şi-a citit lucrarea în sesiune.

În mai mică măsură, acest fapt este valabil şi pentru oraşele Bucureşti, Iaşi, Cluj.

Autorii celor 241 de lucrări, prezentate în sesiunile regionale, sînt în majoritate învăţători (peste 50) şi profesori. Au mai fost 7 lucrări ale metodiştilor şi inspectorilor raionali şi regionali, 3 ale cadrelor didactice din învăţămîntul superior şi 5 ale educatoarelor, 2 ale activiştilor din organizaţiile de copii şi tineret, 2 ale părinţilor elevilor şi una a unui medic şcolar.

S-au elaborat în colectiv 6 lucrări.

Dintre autorii lucrărilor, peste 30 predau în şcolile minorităţilor naţionale şi au tratat probleme referitoare la activitatea instructiv-educativă din aceste şcoli.

Numărul mic de participanţi din rîndul activiştilor organizaţiilor de pionieri şi U.T.M., al părinţilor elevilor şi al medicilor şcolari trebuie explicat prin faptul că atenţia organizatorilor „Lecturilor pedagogice" s-a îndreptat, în primul rînd, spre antrenarea cadrelor didactice.

În urma colaborării mai strînse între Institutul de ştiinţe pedagogice, C.C. al U.T.M., Institutul de igienă, C.C. al S.M.I., considerăm că la sesiunile viitoare vor participa cu mai multe lucrări,

în afară de profesori și învățători, și alte persoane care se ocupă cu problemele de educație.

Este semnificativ bilanțul ce se poate face în ceea ce privește tematica lucrărilor prezentate în sesiunile regionale, deoarece oglindește preocupările pentru anumite domenii ale muncii de educație, realizările și lipsurile din aceste domenii. Totodată, acest bilanț poate contribui la îmbunătățirea recomandărilor de tematică, ce se dau anual ca ghid participanților la „Lecturile pedagogice".

Cele mai multe lucrări au tratat teme luate din aceste recomandări. Este util de stabilit care teme au fost solicitate mai frecvent și care ocolite.

Putem împărți temele lucrărilor citite în sesiuni, mai întîi, în trei categorii mari: teme legate de predarea diferitelor obiecte de învățămînt, teme referitoare la munca educativă și munca de îndrumare și control și, în fine, unele studii teoretice.

Din prima categorie — cea mai numeroasă — majoritatea lucrărilor sînt în legătură cu predarea limbii romîne, a matematicii și a științelor naturale, iar cele mai puține, referitoare la predarea limbilor străine, istoriei, desenului, muzicii și educației fizice.

Numai în cadrul sesiunii orașului și regiunii București, profesorii de educație fizică au avut o secție aparte, în care s-au citit două lucrări.

În întreaga țară nu s-a prezentat nici o lucrare care să trateze aspecte din predarea psihologiei.

Autorii acestei prime categorii de lucrări s-au orientat mai ales asupra problemelor muncii independente a elevilor, asupra folosirii materialului didactic la lecții și asupra mijloacelor de asigurare a însușirii temeinice de către elevi a cunoștințelor.

Temele cele mai frecvent tratate de către învățători sînt cele legate de predarea simultană la mai multe clase; aceste lucrări reflectă în genere experiențe valoroase, preocupare pentru continua îmbunătățire a activității practice.

Subliniem ca pozitiv faptul că s-au prezentat o serie de lucrări care abordează teme deosebit de actuale pentru școala noastră și anume 8 lucrări referitoare la introducerea învățămîntului politehnic, 3 în legătură cu prevenirea și combaterea supraîncărcării elevilor și una despre învățămîntul mixt.

Din cea de a doua categorie de lucrări, cele mai multe tratează problema educației în spiritul moralei comuniste, formarea la elevi a bazelor concepției științifice despre lume și viață.

Complexitatea muncii educative, ca și timpul relativ scurt de cercetare a unor asemenea probleme, au făcut să se prezinte puține lucrări în legătură cu organizarea și educarea colectivului de elevi, educarea disciplinei conștiente, orele educative.

Dintre directorii de școli, 5 au prezentat aspecte în legătură cu munca de conducere a școlii, iar în Regiunea Autonomă Maghiară o lucrare a oglindit munca metodică a cabinetului pedagogic.

Sînt 5 lucrări referitoare la activitatea din școlile pedagogice și 3 la cursurile serale.

Nici o lucrare nu tratează teme de defectologie pentru școlile speciale de surdo-muți și orbi, sau teme referitoare la școlile ajutătoare.

Problemele educației în familie, legătura dintre școală și familie au constituit teme pentru 5 lucrări.

Cea de a treia categorie — și anume 7 lucrări — nu corespunde scopului „Lecturilor pedagogice".

Este vorba de unele studii, în care autorii nu se referă la activitatea practică de educație, ci tratează în mod teoretic anumite probleme de filologie comparată, istoria literaturii, psihologie, istoria pedagogiei etc. Acest fapt constituie o dovadă că atît cei care au prezentat asemenea lucrări, cît și cei care i-au îndrumat, nu au ținut seama de diferența dintre sesiunea „Lecturilor pedagogice", care are un anumit specific, și alte sesiuni științifice.

În afara lucrărilor elaborate pe baza recomandărilor de tematică, au fost alte lucrări ale căror teme și le-au ales autorii, pornind de la preocupările lor de căpetenie, de la aspectele concrete ale activității proprii.

Este de remarcat că o bună parte din aceste teme vădesc o orientare pozitivă, către probleme actuale și importante din viața școlii noastre. În recomandările ce se vor face pentru sesiunile viitoare, vor fi incluse o parte din temele propuse de participanții cu lucrări din anul acesta.

Asemenea teme sînt, de pildă: „Din experiența introducerii unor elemente de politehnizare a învățămîntului din regiunea Cluj", „Greșeli tipice de pronunțare în vorbirea elevilor și felul cum se reflectă acestea în ortografia lor, măsuri de prevenire și lichidare" (lb. rusă — regiunea Timișoara) „Dozarea justă a temelor pentru acasă, mijloc de preîntîmpinare a supraîncărcării elevilor" (Reg. Galați) „Munca dirigintelui pentru realizarea educației estetice a elevilor" (Reg. Constanța) „Ce elemente progresiste tre-

buie subliniate în predarea istoriei literaturii la cl. a IX-a și a X-a în sprijinul educației comuniste a elevilor" (reg. Bacău) etc.

Unele teme formulate de autorii lucrărilor au fost prea vaste, fapt care a împiedicat adîncirea problemelor tratate, ca de exemplu: „Organizarea și metodica muncii independente" (Reg. Pitești), „Contribuții la dirijarea și educarea atenției în procesul de învățămînt" (reg. Ploiești) etc.

În urma selecționării făcute de către cabinetele pedagogice, s-au citit în sesiuni acele lucrări care corespundeau din punct de vedere al conținutului și al formei de prezentare. Comisiile de selecționare a lucrărilor, deși au manifestat exigență, au înțeles să admită și lucrări care aveau lipsuri. Această măsură a fost necesară în condițiile desfășurării primelor sesiuni, atît pentru încurajarea autorilor, care s-au străduit să alcătuiască lucrări, cît și pentru că în discuțiile care s-au purtat la sesiuni au fost semnalate lipsurile, încît lucrările pot fi îmbunătățite ulterior.

În majoritatea lor, lucrările prezentate reflectă o experiență valoroasă, care trebuie popularizată. Unele dintre ele au fost pe drept apreciate elogios, atît pentru conținutul lor științific, cît și pentru rigurozitatea muncii de cercetare, care a stat la baza alcătuirii lor. Asemenea lucrări s-au prezentat în sesiunile din regiunile Cluj, Oradea, Stalin, Craiova, București etc.

Ceea ce se poate reproșa însă multor lucrări, este predominarea descrierii de fapte mărunte, caracterul normativ sec, relatarea unor lucruri cunoscute, cu pretenții de inovații și, în general, o insuficientă prelucrare a materialului.

Bibliografia ideologică sau de specialitate, studiată de autorii de lucrări, nu a fost folosită uneori pentru lămurirea și fundamentarea teoretică a problemelor, ci rezumată în chiar cuprinsul lucrărilor, ceea ce constituie desigur o încărcare supărătoare a acestora cu date inutile.

Aceste lipsuri, manifestate în unele lucrări, se datoresc nu atît experienței reduse sau greșite în munca practică a autorilor, cît insuficientei lor orientări, în ce privește cercetarea propriei activități și faptului că nu au fost îndrumați îndeajuns.

Considerăm întru totul firească această situație, în condițiile actuale cînd abia s-a început antrenarea cadrelor didactice în munca științifică. Se va ține seama de lipsurile constatate, pentru a evita repetarea lor în sesiunile următoare.

Discuțiile care au urmat după prezentarea lucrărilor aveau ca scop să confirme sau să combată valabilitatea conținutului lucrărilor și să contribuie la clarificarea problemelor legate de metodologia muncii de cercetare, întreprinsă de autorii lucrărilor.

În sesiunile unor regiuni, discuțiile s-au orientat în mod just, atît în ceea ce privește sezisarea unor greșeli de conținut, cît și în precizarea caracterului specific al sesiunilor și al lucrărilor pentru „Lecturile pedagogice". Asemenea discuții s-au purtat în cadrul sesiunilor din regiunile Oradea, Ploiești, Cluj, Constanța etc.

Mai puțin discutate au fost metodele folosite de cei care au prezentat lucrări, în munca lor de cercetare.

Uneori, calitatea discuțiilor din plenară a fost inferioară față de cea a discuțiilor din secții. Astfel, în plenara sesiunii orașului și regiunii București, o parte din discuții aminteau de consfătuirile raionale. În alte regiuni, de asemenea, deficiența discuțiilor a fost că nu se referau propriu zis la lucrările prezentate. Desigur că una din cauzele acestei situații este faptul că s-au citit în plenară și lucrări care, prin tema lor — de strictă specialitate — erau mai indicate să fie citite în secții. Asemenea lucrări s-au prezentat în sesiunile din București, Pitești, Oradea etc.

Discuțiile din secții, deși purtate uneori în grabă, pentru a se încadra în timpul rezervat, au intrat într-o analiză mai temeinică a lucrărilor. În viitor este necesar să se asigure, printr-o organizare judicioasă a sesiunilor, posibilitatea ca lucrările pe secții să se desfășoare în timpul necesar epuizării tuturor problemelor.

Și în ce privește aspectele strict organizatorice ale primelor sesiuni regionale s-au manifestat inițiative pozitive și greșeli.

Trebuie să menționăm în primul rînd preocuparea cabinetelor pedagogice ale regiunilor Craiova și Timișoara de a face dinainte cunoscut participanților la sesiune conținutul lucrărilor ce urmau să se prezinte. În acest scop, s-a difuzat din timp invitaților o broșură cu rezumatele lucrărilor și cu programul sesiunii.

În alte regiuni, lucrările fiind prezentate tîrziu la cabinetele pedagogice și selecționarea lor făcîndu-se în pripă, nu s-au putut întocmi asemenea broșuri.

Cei care doreau să citească lucrările, le puteau găsi cu o zi înainte fie la cabinetul pedagogic (Iași, Suceava) fie în

localul unde urma să se ţină sesiunea (Bucureşti).

Unele cabinete pedagogice au pierdut din vedere faptul că autorii acelor lucrări care, din cauza volumului mare, nu puteau fi citite în întregime, trebuiau să pregătească din timp rezumate ale unor capitole din lucrare, asupra cărora urmau să treacă mai rapid. De aceea, autorii respectivi s-au văzut în situaţia de a selecţiona pe loc părţile pe care le-au citit şi desigur că s-a întîmplat ca unele lucrări să piardă printr-o asemenea expunere.

Dacă toate cele arătate pînă aici, în ceea ce priveşte organizarea sesiunilor, se referă în mare măsură la felul în care au înţeles cabinetele pedagogice să rezolve anumite probleme, sînt şi alte fapte importante, care nu ţin direct numai de posibilităţile acestor cabinete. Astfel, dacă s-ar fi prevăzut din timp în bugetul sfaturilor populare regionale suma necesară organizării sesiunilor, şefii cabinetelor pedagogice nu ar fi fost obligaţi să se lupte cu o serie de greutăţi, pentru a putea asigura cazarea şi masa invitaţilor din regiune.

Trebuie subliniat în mod deosebit sprijinul acordat de sfaturile populare şi organele de partid, cabinetului pedagogic din Craiova, pentru organizarea sesiunii „Lecturilor".

Menţionăm, de asemenea, preocuparea pentru buna desfăşurare a sesiunii, de care a dat dovadă cabinetul pedagogic al regiunii Hunedoara.

O serie de aspecte negative, referitoare atît la conţinutul, cît şi la organizarea sesiunilor regionale, pot fi explicate prin faptul că adesea nu s-a asigurat şefilor cabinetelor şi metodiştilor continuitatea în munca de îndrumare, fiind antrenaţi în alte activităţi, iar unele cabinete, care au lucrat mult timp cu schema incompletă, nu au putut cuprinde în egală măsură, toate domeniile muncii instructiv-educative.

Să nu uităm, de asemenea, că atît îndrumătorii, cît şi cei îndrumaţi se aflau la prima lor experienţă în ceea ce priveşte pregătirea şi desfăşurarea sesiunilor „Lecturilor pedagogice". Rezultatele începutului trebuie analizate ţinînd seama de greutăţile inerente acestui început.

Apreciind astfel, putem considera că primele sesiuni regionale au decurs în mod satisfăcător. Rolul lor deosebit constă în faptul că au scos la iveală o serie de experienţe valoroase izbutind totodată să demonstreze care este scopul şi importanţa „Lecturilor pedagogice".

Participanţii la sesiuni au văzut în mod clar în ce constă această acţiune nouă, şi conştienţi acum de contribuţia ei la îmbunătăţirea activităţii lor practice, au privit-o cu interes. A sporit totodată încrederea lor în posibilităţile proprii de alcătuire a unei lucrări în care să fie generalizată experienţa pozitivă.

Pentru participanţii la sesiunile regionale a început să se micşoreze distanţa pe care mulţi o considerau că există, între străduinţa zilnică a practicianului şi preocupările „înalte" de muncă ştiinţifică.

Prima sesiune regională a „Lecturilor pedagogice" a avut un efect propagandistic important şi pentru cei care nu au participat la această sesiune.

Articolele referitoare la sesiunile regionale, publicate în Gazeta Învăţămîntului şi în presa locală (Piteşti, Cluj, Oradea, Stalin, Galaţi, Constanţa, Hunedoara) fără să mai amintim relatările celor care au asistat la lucrările sesiunilor regionale — iată doar cîteva din ecourile care vor contribui la stîrnirea interesului pentru „Lecturile pedagogice".

Deocamdată nu putem aprecia absolut riguros rezultatele primelor sesiuni. Modul în care vor decurge lucrările sesiunii centrale a „Lecturilor pedagogice", ca şi sesiunile din anul viitor, ne va demonstra dacă sîntem îndreptăţiţi să considerăm într-adevăr că începutul a fost bun.

Comisia Centrală
a „Lecturilor pedagogice"

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

— Apare lunar —

TABLA DE MATERII PE ANUL 1956 *

(Nr. 1 — 12)

1. Documentele Congresului al II-lea al P.M.R. 3/I
2. Documentele Congresului al XX-lea al P.C.U.S. (fragmente) 3/III
3. Şcoala, factor activ în victoria revoluţiei culturale din ţara noastră . . 16/III
4. Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R., cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală în R.P.R. . . . 3/VII
5. Problema educaţiei tineretului în dezbaterea celui de al II-lea Congres al U. T. M. 3/VIII

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

M. Căpriş-Lungeanu şi Alexandrina Brînzei : Din trecutul de luptă al partidului pentru dezvoltarea învăţămîntului din ţara noastră 40/I
Dr. Gh. Tănăsescu şi Dr. E. Stănciulescu : Influenţa regimului de activitate şcolară asupra reacţiilor condiţionate ale elevilor 56/I
Stanciu Stoian : Activitatea Institutului de ştiinţe pedagogice şi sarcinile lui pentru dezvoltarea ştiinţei pedagogice în R.P.R. 5/II
Ion Berca : Formarea cîmpului de citire la elevi în perioada abecedarului 17/II
Mircea Ştefan : O pagină din moştenirea pedagogică a primelor noastre cercuri socialiste 27/III
Stanciu Stoian : Sarcinile ştiinţei pedagogice din ţara noastră în lumina Congresului al II-lea al P.M.R. 3/IV
E. Fischbein : Unele observaţii privitoare la dezvoltarea gîndirii matematice a elevilor 19/IV
N. K. Krupskaia : Învăţămîntul mixt 3/V
Traian Moraru : Sistematizarea cunoştinţelor în cadrul repetării materiei 11/V
C. Dinu şi L. Gartenberg : Demascarea politicii reacţionare în domeniul învăţămîntului de către presa de partid între anii 1923—1929 . . . . . 21/V
Gh. Popovici : Zaharia Boiu, autor de manuale didactice . . . (I) 30/V
Gh. Popovici : Zaharia Boiu, autor de manuale didactice . . . (II) 22/VI
S. Năstăsescu : Cîteva observaţii privind educarea disciplinei conştiente la elevii clasei a V-a 3/VI

---

* Cifrele arabe din dreapta indică pagina unde se găseşte articolul ; cifrele latine care urmează după cele arabe indică numărul revistei în care se găseşte articolul.

Stanciu Stoian:	Drumul revistei noastre	15/VII
A. Chircev:	Unele aspecte ale supraîncărcării elevilor în şcoala noastră	20/VII
D. Salade:	A. S. Makarenko despre orientarea profesională	33/VII
N. Tomoiagă:	Ideile lui Alecu Russo despre morală şi educaţie	43/VII
C. Mihoc şi A. Hollinger:	Despre pregătirea profesorilor de matematică pentru şcoala medie	15/VIII
Lucian Bologa:	George Moian, iniţiatorul predării lucrului manual în şcoala romînească	28/VIII
Al. Roşca:	Cu privire la realizarea odihnei active în procesul de învăţămînt	3/IX
Silvestru Găină:	Contribuţii la problema orelor de consultaţii	16/IX
Ion Stanciu:	Clasicii pedagogiei despre supraîncărcare şi oboseală în procesul de învăţămînt	27/IX
E. Blideanu:	Sarcinile şcolii de cultură generală pentru politehnizarea învăţămîntului în lumina Congresului al II-lea al P.M.R.	3/X
N. C. Enescu:	Contribuţia lui Gh. Asachi la rezolvarea problemei manualelor în şcolile naţionale din Moldova	16/X
Stanciu Stoian:	Invăţămîntul politehnic şi unele probleme ridicate de introducerea lui în şcoala de cultură generală	3/XI
E. Maftei:	Despre rolul eredităţii, mediului şi al educaţiei comuniste în formarea personalităţii (I)	51/XI
E. Maftei:	Despre rolul eredităţii, mediului şi al educaţiei comuniste în formarea personalităţii (II)	3/XII
I. A. Popescu:	Din activitatea pedagogică a lui Ion Pop-Reteganul	24/XII

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

Emilian Foţi:	Realizări obţinute în activitatea cu elevii pe terenul şcolar experimental	64/I
Ion Stan:	Cum am dezvoltat limbajul elevilor cu ajutorul lucrărilor scrise	28/II
Zenaida G. Stilos:	Studierea adjectivului şi îmbogăţirea vocabularului elevilor la limba rusă în clasa a V-a a şcolilor noastre	43/II
Eugenia Paiu:	Unele constatări în legătură cu examenele de admitere în clasa a VIII-a la limba romînă	36/III
Ion Stanciu:	Folosirea hărţilor în predarea istoriei	30/IV
Virgil Radulian:	Colectivul pionieresc şi contribuţia sa la realizarea sarcinilor instructiv-educative ale şcolii	42/IV
Florea I. State:	Cîteva aspecte ale formării deprinderilor de muncă independentă la elevii claselor I—IV	43/V
Lucian Bologa:	Cîteva constatări în legătură cu învăţarea noii ortografii	52/V
D. Bărbulescu şi M. Bogdan:	Din experienţa folosirii schemei în predarea ştiinţelor naturale	36/VI
Maria Sîrbu:	Importanţa folosirii metodice a jurnalului de către educatoare	44/VI
C. Pufan:	Cîteva particularităţi psihologice ale dezvoltării copilului surdo-mut în perioada începutului demutizării	51/VII
E. Bălăneanu:	Jocurile de construcţie în grădiniţa de copii	66/VII
A. Manolache:	Unele probleme în legătură cu pregătirea cadrelor de pedagogi pentru cultura fizică	35/VIII
Fl. Popescu:	Din experienţa pregătirii lecţiilor de limba şi literatura romînă la elevii claselor VIII—X	46/VIII
Duda Mîndra:	Aspecte ale predării aritmeticii la clasa I în primele zile ale anului şcolar	55/VIII
A. Găvenea:	Despre evitarea supraîncărcării elevilor	40/IX
I. Viehmann:	In cercul nostru de împăieri	49/IX
Popa Valer:	Din experienţa introducerii unor elemente de politehnizare a învăţămîntului în şcolile din regiunea Cluj	37/X

Ion Ciobanu: Folosirea mijloacelor locale pentru realizarea unor elemente de învățământ politehnic. (Experiența școlii medii din Fetești, regiunea Constanța) 53/X
Mihai Ghivirigă: Elemente de învățământ politehnic introduse în școala noastră de cultură generală 17/XI
Coralia Călin: Pe marginea examenelor de admitere 70/XI
T. Gal și St. Man: Din experiența unui cerc electrotehnic 39/XII
Lucian Bologa: Situații și procedee în studiul aritmeticii din cursul elementar 52/XII

DIN PROBLEMELE PEDAGOGIEI ȘI ȘCOLII SOVIETICE

A. S. Alexeeva: Munca elevilor cu textul manualului în timpul efectuării temelor date pentru acasă 81/I
* * * Progresul tehnic și școala 49/II
I. P. Evoprin: Despre situația predării fizicii în școlile din R.S.F.S.R. 46/III
E. I. Demurova: Despre munca individuală în educarea conduitei . 56/IV
A. K. Baturin: Din experiența muncii educative într-o tabără de pionieri 53/VI
M. A. Danilov: Ce este „o lecție bună" 65/VII
N. A. Petrov: Despre noul sistem de educație socială 53/IX
M. I. Rozenberg: Despre obișnuirea sistematică a elevilor din clasele superioare cu munca în întreprinderi 62/X
G. Deaca: În legătură cu predarea lucrului manual în școala sovietică de cultură generală 76/XI
I. Bucuroiu: Unele probleme în legătură cu organizarea colectivului de elevi în discuția pedagogilor sovietici . . . 59/XII

DE PESTE HOTARE

Alex. Filipovici: Cîteva aspecte ale învățământului în R.P.F. Iugoslavia 93/I
* * * Un moment însemnat în istoria învățământului francez 56/II
Reli Mihalevici: Problema învățământului politehnic în discuția Institutului de științe pedagogice din R.P. Ungară . . 59/III
Bernard Grigoriu: Aspecte ale învățământului din R. Cehoslovacă . . 65/IV
Paschoal Lemmé: Aspecte și perspective privind învățământul din Brazilia 59/V
I. Orghidan: Pentru ziua de mîine a omenirii 65/VI
N. M. Tabacinikova: Cea de-a XVIII-a Conferință Internațională privind învățământul public 74/VII
* * * Cîteva probleme referitoare la învățământ și cadrele didactice în țările capitaliste 64/IX
Ion Csengeri: Cîteva date în legătură cu situația învățământului din Algeria 78/X
Marin Vișan: Dezvoltarea învățământului și culturii în India . . 83/XI
St. St.: Pedagogia franceză azi 66/XII

DISCUȚII

A. Chircev, D. Salade și I. Radu: Contribuții la metodica determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară la copii 99/I
Carol Nagy: Rolul colectivului de copii în asigurarea unității între conștiința morală și conduită 72/III
Beniamin Zörgö: Unele considerații cu privire la problema tipurilor de activitate nervoasă superioară 71/V
E. Maftei: În legătură cu problema tipurilor de activitate nervoasă superioară 70/VI
I. Roman: Despre activitatea creatoare la lecții 78/VIII
D. Șandru: În legătură cu manualul de istoria literaturii pentru clasa a VIII-a 79/IX
Cuvîntul tovarășilor: Codreanu Traian, Pteancu Paul, Dobre Marin, Rîmbu Ion Barna Vasile 30/XI

Cuvîntul tovarășei: E. K. Osipova, directoarea școlii 243 din Moscova . 43/XI
T. Bogdan și V. Ionescu: Unele considerații psihologice asupra problemei infractorilor minori 75/XII

CONSULTAȚIE

* * * În legătură cu alcătuirea lucrării „Studierea ținutului natal la cursul de geografie R.P.R." pentru „Lecturile pedagogice 65/II
* * * În sprijinul cadrelor didactice care vor să participe la prima sesiune a „Lecturilor pedagogice" la limba și literatura romînă 65/III
Ioana Ionescu: Pe marginea lucrării „Cum folosesc noul abecedar în predarea scrierii" (Pentru sesiunea „Lecturilor pedagogice") 71/IV
* * * Folosirea hărților la lecțiile de geografie R.P.R. . 66/V
N. Stănescu și A. Negulescu: Deprinderi politehnice care se pot forma la predarea fizicii în clasele a VIII-a și a X-a 70/IX
Lucia Popovici: În legătură cu pregătirea condițiilor materiale pentru desfășurarea lucrărilor practice la științele naturale . 82/X

CRITICA ȘI BIBLIOGRAFIE

N. Oprescu: Manualul de aritmetică pentru clasa a II-a . . . 119/I
I. Stanciu: Manualul de istorie pentru clasa a IV-a . . . 123/I
Al. Cornea: Un nou manual de pedagogie 127/I
M. Ștefan: Omul, stăpînul drepturilor sale 131/I
Gh. M. Constantin: Cîntece din folclorul copiilor 71/II
I. I. G.: Robert Alt — Caracterul progresist al pedagogiei lui I. A. Komenski 73/II
D. Chelaru: Pădagogik 77/II
I. Velichi: Învățămîntul politehnic în școlile de cultură generală din R. P. Bulgaria 80/III
M. Vișan: O carte despre metodele și procedeele de popularizare a experienței înaintate 85/III
I. Dumitrescu și Cl. Raicu: I. M. Soloviov — Particularitățile activității de cunoaștere a elevilor școlilor speciale 89/III
G. Beldescu: Cîteva observații asupra manualului de gramatică pentru clasele V—VII, ediția 1955 . . . . . 76/IV
E. Maftei: Revista de psihologie 80/IV
Ștefania Golopență: Metodica predării limbii romîne la clasele V—VII . 76/V
Florica Andreescu: Doșkolnoe vospitanie 81/V
G. Deaca: Perspectivele dezvoltării științei pedagogice sovietice în cel de-al șaselea plan cincinal 84/V
V. Tutoveanu: Un important eveniment pentru literatura noastră pedagogică 81/VI
Sofia Fuior: S. A. Zîkov și B. D. Korsunskaia: Lecția în școala de surdo-muți 85/VI
Edgar Papu: Paschoal Lemmé: Estudos de educaçoa 87/VI
E. Nicolaescu: Temele pentru acasă la matematică 84/VII
I. Popescu: Revista „Limba romînă" nr. 2, 1956 . . . . . 86/VII
Șt. Golopență: I. Botez: „Școala de altădată" 82/VIII
C. Drăgulescu: Cărți noi elaborate de Institutul de științe pedagogice 85/VIII
E. Giurgiu: Îndrumări metodice pentru dezvoltarea vorbirii la elevii din clasele I—IV în cadrul orelor de limba romînă (școli cu limba de predare a minorităților naționale) 88/IX
B. Zörgö: Bérczi Gustáv „Învățămîntul special maghiar în lumina fiziologiei pavloviste" 91/IX
G. Deaca: „Instructorul de pionieri" 87/X
Ecaterina Brătianu: Îndrumări metodice pentru predarea abecedarului . 94/X
V. Dumitrescu: Manualul de limba franceză pentru clasa a V-a . 83/XII

CRONICA

M. G.:	O preocupare de seamă a Ministerului Învățământului: problema politehnizării învățământului	131/I
G. D.:	Problema disciplinei și a muncii educative în discuția Colegiului Ministerului Învățământului	136/I
I. O.:	Enseignants du mond — un mesaj al progresului, păcii și prieteniei dintre popoare	138/I
G. M.:	Ședința consiliului științific al Institutului de științe pedagogice	83/II
B. I.:	Prima sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice	86/II
I. B.:	Învățământul politehnic în școlile de la sate în dezbaterea Academiei de științe pedagogice din R.S.F.S.R.	92/II
I. F.:	In legătură cu unele lucrări de literatură pedagogică	92/III
El. T.:	De la sesiunea științifică a Societății de științe istorice și filologice din R.P.R.	94/III
B. C.:	Cea de-a doua sesiune științifică a cadrelor didactice din Institutul pedagogic București	91/IV
* * *	Cîteva date privind cursurile de pregătire profesională în Franța	94/IV
I. O.:	Aspecte ale învățământului din Italia	95/IV
N. T.:	Consfătuirea cu șefii secțiilor de învățământ privind sarcinile școlii în lumina documentelor celui de-al doilea Congres al P.M.R.	87/V
S. F.:	Problema practicii pedagogice a studenților și elevilor din școlile pedagogice în discuția Colegiului Ministerului Învățământului	90/V
T. G.:	Prima ședință a comisiei centrale pentru organizarea și îndrumarea „Lecturilor pedagogice"	92/V
Ion Lupu:	Propunerile Ministerului Învățământului în discuția cadrelor didactice	90/VI
B. M.:	Sesiunea științifică a Universității „C. I. Parhon"	94/VI
C. D.:	Ședința consiliului științific al Institutului de științe pedagogice cu prilejul împlinirii a 35 ani de la înființarea P.C.R.	88/VII
F. A.:	De la consfătuirea pe țară în problemele educației preșcolare	91/VII
E. M.:	Să legăm mai strîns știința psihologică de practică	92/VII
G. D. și S. F.:	Probleme importante în discuția consiliului pedagogic al Palatului pionierilor din București	89/VIII
C. D.:	Rezultatele unui an de experimentare a învățământului politehnic în țara noastră	91/VIII
Șt. G.:	Consfătuirea cadrelor didactice din raionul „V. I. Lenin" privind recapitularea finală a materiei	93/VIII
I. Bucuroiu:	Dezvoltarea problemei supraîncărcării elevilor în presa sovietică	94/IX
* * *	Revista de pedagogie în discuția consiliului științific al Institutului de științe pedagogice	91/XI
P. Brateș:	Lucrări și reviste de specialitate necesare profesorilor de limba romînă	96/XI
* * *	Despre organizarea și desfășurarea sesiunilor regionale a „Lecturilor pedagogice"	87/XII

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi, să ne dea sugestii şi să facă propuneri în vederea îmbunătăţirii conţinutului revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

☆

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

☆

REDACŢIA : Bucureşti, Str. Spiru Haret nr. 8.
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej
Telefon : 3.32.74

★

ABONAMENTE ANUALE : LEI 36

Abonamentele pe anul 1957 la „Revista de pedagogie" se fac la oficiile poştale, de la oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile de difuzare a presei.

Faceţi abonamente pe un an.

★

Preţul 3 Lei